

Теоретико-експериментальна стаття містить аналіз цілісності і багатовимірності менталітету особистості, а також місця емоційного інтелекту у його структурі. Представлена оригінальна авторська концепція, що включає в структуру менталітету особистості трансспективність, допитливість, загальні та спеціальні інтелектуальні здібності, критичність та інтелектуальну обдарованість, а також гнучкість форм мислення людини. Розглядаються психолого-педагогічні чинники їх формування в умовах розвивальної освіти на прикладі вивчення інтегрованого курсу "Довкілля" учнями молодших класів.

Теоретико-экспериментальная статья содержит анализ целостности и многомерности менталитета личности, а также места эмоционального интеллекта в его структуре. Представлена оригинальная авторская концепция, которая включает в структуру менталитета личности трансспективность, любознательность, общие и специальные интеллектуальные способности, критичность и интеллектуальную одаренность, а также гибкость форм мышления человека. Рассматриваются психолого-педагогические факторы их формирования в условиях развивающего образования на примере изучения интегрированного курса «Довкілля» («окружающая среда») учениками младших классов.

*The theory-experimental article contains the analysis of integrity and multidimensionalness of mentality of personality, and also places of emotional intellect in his structure. Original author conception which plugs such constituents in the structure of mentality of personality is presented, as transspectivity, curiosity, general and special intellectual capabilities, criticism and intellectual gift, and also flexibility of forms of thought of man. The psychologically-pedagogical factors of their forming are examined in the conditions of developing education on the example of study of computer-integrated course of «Dovkillya» («Environment») lower boys.*

## ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У БАГАТОВИМІРНІЙ СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

**В. Ф. Моргун**

**Проблема, гіпотеза і завдання дослідження.** Актуальність проблеми цілісності та багатовимірності менталітету і місця в його структурі емоційного інтелекту обумовлена принаймні трьома обставинами. По-перше, аспектом інтеграції інтелекту у багатовимірній структурі особистості. По-друге, аспектом багатовимірності самого менталітету особистості. По-третє, визначенням місця емоційного інтелекту у його структурі. По-третє, аспектом цілісності та багатовимірності факторів формування менталітету і емоційного інтелекту особистості в умовах розвивальної освіти.

**Проблема дослідження** полягає у побудові теоретичної моделі психологічних чинників формування цілісного та багатовимірного менталітету та емоційного інтелекту особистості в умовах розвивальної освіти.

**Гіпотеза дослідження** у загальному вигляді формулюється так: якщо менталітет і емоційний інтелект розглянути в структурі багатовимірної особистості, за умов розвивального навчання з найпотужнішими психологічними чинниками формування цілісного і багатовимірного мислення учня, то його структура буде складатися з таких психологічних інваріантів і параметрів менталітету та емоційного інтелекту особистості учня, як просторово-часова трансспектива (поєднання орієнтації на минуле, сучасне і майбутнє), палітра емоційно-вольових переживань (від негативних до врівноважених і позитивно-захоплюючих), зміст діяльності (предметної, комунікативної та рефлексивної), рів-

ні опанування досвідом (навчання, відтворення, творчість) та форми реалізації інтелектуальної діяльності учня (моторна, наочно-образна, словесно-розумова).

### Завдання дослідження:

- 1) дати короткий нарис концепції структури інтелекту у психології;
- 2) побудувати теоретичну модель цілісного (інтегрованого) і багатовимірного мислення;
- 3) окреслити місце емоційного інтелекту в багатовимірній структурі менталітету особистості;
- 4) проаналізувати психолого-педагогічні чинники розвитку інтегрованого мислення у багатовимірній концепції особистості;
- 5) описати результати експериментального дослідження динаміки менталітету та емоційного інтелекту учнів початкових класів в умовах розвивального навчання на прикладі інтегрованого курсу "Довкілля".

Перевірка цієї гіпотези відбувалася під час кількарічного педагогічного експерименту (1995 – 1999 рр.), присвяченого впровадженню освітньої програми "Довкілля", зокрема, її першої ланки – інтегрованого курсу "Довкілля" у початковій школі. Аналіз його змісту, методів, форм і засобів навчання з психологічного боку привів нас до припущення, що саме ця освітня програма створена відповідно до вищезазначених чинників розвитку інтелекту та мотивації учнів.

**1. Аналіз проблеми інтелекту у психології.** Різноманітність тестових завдань, процедур, спрямованих на визначення ба-

гатьох властивостей (параметрів, характеристик) інтелекту, вимагає осмислення його в цілому, а потім, виходячи із цього цілого, визначати і вивчати його властивості, психологічні чинники розвитку.

В історії досліджень інтелекту можна простежити такі періоди: 1) тестологічний; 2) частково-цілісних концепцій; 3) структурно-інтегративний.

Тестологічний підхід в особі К.Спірмена виходить із наявності "загального фактора інтелекту" ("general factor"). Дж.Томпсон вказує, що завданнями, що відповідають загальному інтелектові, є "завдання на виявлення зв'язків, які вимагають виходу за межі засвоєних навичок, передбачають деталізацію досвіду і можливість свідомого розумового маніпулювання елементами проблемної ситуації" (Thompson, 1938, [1, с. 468]).

"Багатофакторна теорія інтелекту" Л.Терстоуна (1938), навпаки, заперечує наявність "загального фактора інтелекту" і пропонує сім "первинних розумових здібностей": 1) "просторова" (здатність оперувати "про себе" просторовими відношеннями); 2) "сприймання" (здатність деталізувати зорові образи); 3) "рахувальна" (здатність виконувати основні арифметичні дії); 4) "верbalного розуміння" (здатність розкривати значення слів); 5) "швидкість мовлення" (здатність швидко дібрати слова за вказаним критерієм); 6) "пам'яті" (здатність запам'ятувати і відтворювати інформацію); 7) "логічного міркування" (здатність виявляти закономірності в рядку букв, цифр, фігур тощо).

Пізніше обидва підходи зійшлися на тому, що "загальний інтелект" можна оцінювати, виходячи із сумування результатів певних субтестів. Так, наприклад, інтелектуальнашкала Д.Векслера для дітей уміщує 12 вербалних (6) і невербалальних (6) субтестів, а "структурна модель інтелекту" Дж.Гілфорда (1965) [2] нараховує аж 120 "незалежних здібностей". Таким чином, цілісність інтелекту нагадувала мозаїку, оскільки вивчення "загального інтелекту" перетворилося на вимір інтелекту в середньому (Tuddenham, 1962) [3].

Користуючись індуктивним методом (від частин до цілого), М.О.Холодна (1997) дає цікаву узагальнену модель інтелекту, до якої прийшли тестологічні дослідження. Виходячи із цієї моделі, не можна погодитися із занадто пессимістичним висновком Холодної про те, що "тестологія... загубила інтелект як предмет дослідження" [4, с. 47].

Точніше, на наш погляд, було би вказати на те, що тестологія розгубила інтелект як цілісність або розгубилася перед множиною його функцій, операцій і проявів. Бо навіть узагальнюча схема Холодної позбавлена ієархічності: в усіх аспектах своєї структури інтелект відразу розсипа-

ється на вісім неієархізованих складових. Таким чином, заблукавши, щонайменш, у восьми інтелектуальних "соснах", тестологи не можуть вийти із "лісу" інтелекту, щоби мати змогу злагнути його в цілому.

Цю спробу роблять частково цілісні концепції, які Холодна, на відміну від тестологічних, називає "пояснювальними підходами в експериментально-психологічних теоріях інтелекту", їх можна, своєю чергою, згрупувати на підставі домінуючої редукції (зведення до простого цілого) на три типи редукції.

1. Концепції, які базуються на змісті мислення: 1.1) соціокультурний підхід (інтелект – це результат впливу змісту культури під час соціалізації індивіда); 1.2) інформаційний підхід (інтелект – це сукупність процесів переробки інформації); 1.3) феноменологічний підхід (інтелект – це певна "форма змісту свідомості").

2. Концепції, які базуються на розвитку мислення в онтогенезі: 2.1) генетичний підхід (інтелект – це продукт адаптації (асиміляції-акомодації) до вимог довкілля у природних умовах взаємодії людини зі світом); 2.2) освітянський підхід (інтелект – це наслідок цілеспрямованого навчання).

3. Концепції, які базуються на процесах (актуалгенезу) мислення: 3.1) процесуально-діяльнісний підхід (інтелект – це особлива форма людської діяльності); 3.2) структурно-рівневий підхід (інтелект – це система різнопривневих пізнавальних процесів); 3.3) регуляційний підхід (інтелект – це механізм саморегуляції психічної активності).

Схвалюючи спробу авторів частково-цилісних концепцій подолати розповзання інтелекту на безліч функцій, слід визначити, що їх пошуки скоріше приводять на одну із "сосен", гілки якої створюють ілюзію "лісу", тобто цілісного інтелекту.

Однак, психологи (Г.Костюк [5], В.Роменець, [6], С.Максименко [7], В.Моляко, Г.Балл, Ю.Гільбух [8], О.Дусавицький [9], Є.Зайка [10], П.Зінченко [11], О.Іванова [12], А.Коваленко [13], А.Лактіонов [14], Г.Середа [15], М.Холодна, Ю.Швалб [16] та ін.) виходили у вивчені пізнавальної сфери із цілісної парадигми: діяльності, вчинку, творчості, досвіду, особистості тощо (Моргун, 2000) [17].

М.О.Холодна для вивчення цілісної структурної організації інтелекту пропонує скористатися структурно-інтегративною методологією. Ця методологія передбачає такі аспекти індуктивного аналізу інтелекту:

1) аспект елементів, які пов'язані з виявленням тих компонентів, що складають зміст цього психічного утворення, а також тих обмежень, які накладає на підсумкові (системні) властивості інтелекту природа цих компонентів (які це компоненти, їх психічний матеріал, повнота складу, сту-

пінь диференційованості й варіативності, рівень розвитку тощо); 2) аспект зв'язків між елементами – це не лише склад і будова, але й характеристики актуалгенезу (тобто характеристики мікрофункціонального розгортання структури інтелекту в інтелектуальних актах); 3) аспект цілісності, який передбачає вивчення механізмів інтеграції окремих структурних елементів у єдину інтелектуальну структуру; 4) аспект місця інтелектуальної структури у ряду інших психологічних структур [4, с. 124].

Така методологія відповідає самій природі інтелекту.

По-перше, психічні утворення, які лежать в основі інтелектуальної активності – це "накопичені" форми психічної організації, де старі прості форми не зникають, а співіснують у підпорядкованні з новими складними формами.

По-друге, інтелектуальні структури – це особливий, інтегрований тип цілісності. Користуючись типологією Г.Марфі (1966) [18] стосовно структури особистості, сформований інтелект можна віднести до третього типу цілісності, яка виявляється, коли диференційовані частини опиняються у стані стабільної, різноспрямованої взаємозалежності.

По-третє, природа інтелекту визначається генетичними співвідношеннями у ряду психічних явищ (в онтогенезі): інтелектуальна структура-1, інтелектуальна функція-1, інтелектуальний продукт-1; інтелектуальна структура-2 (...)(Холодна [4, с. 125-126]).

Виходячи з цього, Холодна пропонує таке визначення інтелекту: інтелект як реальне психічне утворення – це... ті події,

які відбуваються "в середині індивідуального ментального досвіду як у ході його формування, так і з точки зору ефектів його впливу на характеристики актуальної інтелектуальної діяльності" [там же, с. 127].

У рамках аналізу ментальних структур можна виділити три рівні досвіду (див. схему I. [Там же, с. 170-173]):

1) когнітивний досвід – це ментальні структури, що забезпечують збереження, упорядкування і трансформацію наявної інформації та тієї, яка надходить, сприяючи тим самим відтворенню у психіці суб'єкта пізнання стійких, закономірних аспектів його оточення, їх основне призначення – оперативна переробка поточної інформації про актуальній дійовий вплив на різних рівнях пізнавального відображення;

2) метакогнітивний досвід – це ментальні структури, що уможливлюють здійснювати мимовільну регуляцію процесу переробки інформації і довільну, свідому організацію власної інтелектуальної активності, їх основне призначення – контроль стану індивідуальних інтелектуальних ресурсів, а також ходу інтелектуальної діяльності;

3) інтенціональний досвід – це ментальні структури, які лежать в основі індивідуальних інтелектуальних нахилів, їх основне призначення полягає в тому, що вони визначають суб'єктивні критерії вибору відносно певної предметної галузі, напрямки пошуку розв'язання, певних джерел інформації, суб'єктивних засобів її представлення тощо.

Своєю чергою, особливості когнітивного, метакогнітивного та інтенціонального

1. Когнітивний досвід			
способи кодування інформації	когнітивні схеми	понятійні психологічні структури	
архетипічні структури		схематичні структури	
2. Метакогнітивний досвід			
мимовільний інтелектуальний контроль	довільний інтелектуальний контроль	метакогнітивна обізнаність	відкрита пізнавальна позиція
3. Інтенціональний досвід			
переваги	переконання	умонастрої	
4. Інтелектуальні здібності			
конвергентні	креативні	навчальні	пізнавальні стилі
рівневі властивості інтелекту	кмітливість	імпліцитна (до інтеріоризації, засвоєння, – В.М.)	когнітивні стилі
комбінаторні властивості інтелекту	оригінальність	експліцитна (до екстеріоризації, відтворення, – В.М.)	інтелектуальні стилі
процесуальні властивості інтелекту	розуміння		епістемологічні стилі
	метафоричність		

Схема 1. Психологічна модель інтелекту як ментального досвіду суб'єкта (за М. Холодною)

досвіду визначають (4) властивості індивідуального інтелекту (тобто конкретні прояви інтелектуальної діяльності у вигляді тих чи інших інтелектуальних здібностей).

**2. Результати теоретичного дослідження: модель цілісного (інтегрованого) менталітету у багатовимірній теорії особистості.** Включення інтенціонального досвіду інтелекту і здібностей впритул наближає нас до мотиваційно-особистісного аналізу ментального досвіду, або – менталітету особистості як іще однієї сходинки у структурно-інтегрованій методології пізнання людського мислення. До людиноцентрованої методології закликають сучасна філософія (Зязюн, Кремень, 2005) [19], педагогіка (Паламарчук, 1987 [20]; Наумов, 1999 [21]) і психологія (Роджерс, 2002 [22]; Середа, Рибалка, 2005 [23] та ін.). Не заглиблюючись у термінологічну дискусію, тут ми розуміємо мислення як інтелект людини, а менталітет як своєрідне, унікально-неповторне мислення особистості, що забезпечує цілісність його багатовимірності.

Це відзначає і В.С.Швирьов (1997), розглядаючи проблему некласичної раціональності людини, яка "вміщує людський суб'єктивний фактор в якості необхідного "виміру", в принципі охоплює всі форми і види людської суб'єктивності у взаємовідносинах із обіймаючою її реальністю, у тому числі й реальністю самого світу людини в його повноті і багатовимірності" [24, с. 85]. О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська, Л.О.Скрипченко (2000), узагальнюючи праці психологів, указують на три аспекти визначення менталітету: як глибинний рівень колективної та індивідуальної свідомості; як певне групове чи індивідуальне світосприйняття; як склад розуму, мислення людини, що формується залежно від традицій, культури, соціальної структури і всього середовища [25, с. 84]. Для прикладу можна навести цікаву кореляцію високого рівня інтелекту старшокласників з їх такою ж високою... нескромністю в очах товаришів, хоча за даними об'єктивного спостереження це були дуже ввічливі й чуйні діти (Моргун, 1976) [26].

Спираючись на уявлення про особистість українських психологів І.А.Сікорського, Д.Ф.Ніколенка, Г.С.Костюка, В.А.Роменця, російських – Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, А.В.Петровського, а також К. Левіна (Німеччина – США), Л.Сева (Франція), Дж.Гілфорда (США) та ін., пропонується таке визначення особистості: **особистість** – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність, що має унікальне динамічне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змістів, рівнів опа-

нування і форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода суб'єктного самовизначення особистості в її діях, вчинках і міра відповідальності за їхні наслідки (включаючи і підсвідомо непередбачені) перед природою, суспільством і своєю совістю (Моргун, 1992 [27]). Див. нижче також схему на рис. 1.

Звернувшись до багатовимірної структури особистості згідно з її п'ятьма інваріантами, можна запропонувати такі інтегративні характеристики менталітету (стилю мислення) людини.

**1. На підставі просторо-часових орієнтацій** має бути історичне, оперативне (кмітливість) і прогностичне мислення, яке інтегрується у таку його властивість, як **діапазон трансспективи мислення**: від "тупуватої розсудливості" (О. Герцен) обмеженої людини до "ясnobачення" і "пророцтв" кращих представників людства у масштабах століть і тисячоліть.

**2. На підставі потребо-вольових переживань особистості** можна говорити про вимушено-вольове, довільне і "захоплююче" (або післядовільне) мислення, яке дає інтегральну властивість – **допитливість**, потяг (інтенцію) мислення до пошуку істини, сенсу буття, екзистенції.

**3. Згідно із змістовою спрямованістю діяльності людини** виділяється: професійне (ділове); соціальне; схоластичне (процесуальне); і рефлексивне (самоусвідомлююче) мислення. Ці характеристики інтегруються у таку властивість мислення, яка звуться **загальні та спеціальні інтелектуальні здібності**. Так, спеціалізація і спрямованість на проблеми охорони природи може кваліфікуватися як екологічне мислення, на проблеми виробництва – як економічне тощо.

**4. Рівні опанування діяльністю** визначають такі властивості мислення, як "научуваність", репродуктивність і продуктивність (творчість, евристичність, креативність тощо). Вони інтегруються в **критичність та інтелектуальну обдарованість** мислення людини, бо справжня критика вимагає власної творчої альтернативи, "інакомислія". Ефект континуальності є чинником таких рис творчої інтуїції, як полісемантичні "згортки", невизначеність, швидкість розумових дій, семантична гнучкість, заперечення закону тотожності, здатність кожної семі включати в себе змістові поля багатьох або навіть всіх інших сем, які мають відношення до проблемної ситуації, – підкреслює О.В.Губенко [29].

**5. Форми реалізації діяльності** дають нам практичний ум, образне, вербальне і теоретичне мислення, яке має інтегральну характеристику – **гнучкість** форм мислення людини. Слід відзначити, що коли ми говоримо про мисленнєву (розумову) форму дій, то саме тут яскраво проявляються

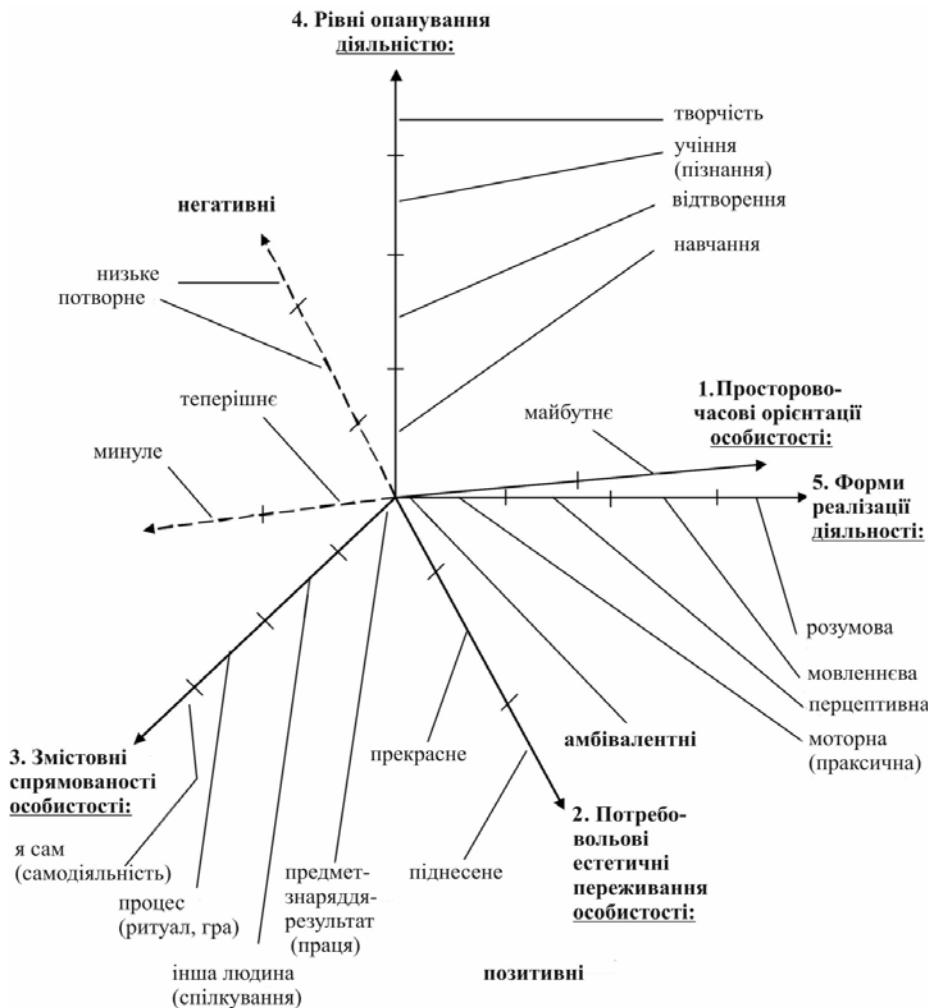


Рис. 1. Багатовимірна структура особистості  
(за В. Ф. Моргуном [28, с. 4])

дві іпостасі людського мислення: як психічного процесу у певній формі його протикання і як виду людської діяльності (зокрема – професійної), у яку задіяна вся особистість і яка, таким чином, значно ширша, ніж тільки "психічний процес у розумовій чи іншій формі" (див. нижче також схему 2).

Отже, можна дати таке **визначення цілісного й багатовимірного менталітету особистості** – це здатність людини орієнтуватися у проблемній ситуації, спираючись на унікальне динамічне співвідношення діапазону трансспективи власного мислення, сили допитливості, структури загальних та спеціальних інтелектуальних здібностей, рівня обдарованості та форм миследії. Цим співвідношенням визначаються: прийняття проблеми, перетворення її на завдання, хід і кількість спроб розв'язання, отримання результату, його оцінка і застосування (Моргун, 1998; 2002; 2003 [30; 31; 32]).

Виходячи з такої цілісної (інтегрованої) багатовимірності менталітету особистості, суворо кажучи, не існує "історичного мислення" (є його історична ретроспектива), не існує "емоційного мислення" (є допит-

ливість як його позитивна емоційна інтенція), не існує "технічного мислення" (є спеціальні, зокрема – технічні, інтелектуальні здібності), не існує "творчого мислення" (є його творчий рівень), не існує "словесно-логічного мислення" (є відповідна форма його реалізації).

Але ні у психолого-педагогічній науковій літературі, ні у відповідних словниках не знаходимо поняття "інтегроване мислення". Можливо, воно і зайде, якщо ми не знайдемо таку нову реальність, яка б викликала необхідність введення нового відповідного до неї поняття. На наш погляд, існують принаймні дві такі реальності (Моргун, Оракова, 1996 [33]).

По-перше, під інтегрованим мисленням (у вузькому сенсі) можна розуміти межове узагальнення усього полюсу синтетичних процесів і операцій мислення (нижче на схемі 3 вони згруповані у стовпчику праворуч).

Узагальнюючи лівий стовпчик на схемі 3, можна говорити про мислення художнє (синкретичне), або "східне". Узагальнюючи стовпчик праворуч, можна твердити про мислення наукове (сциентиське), або "західне".

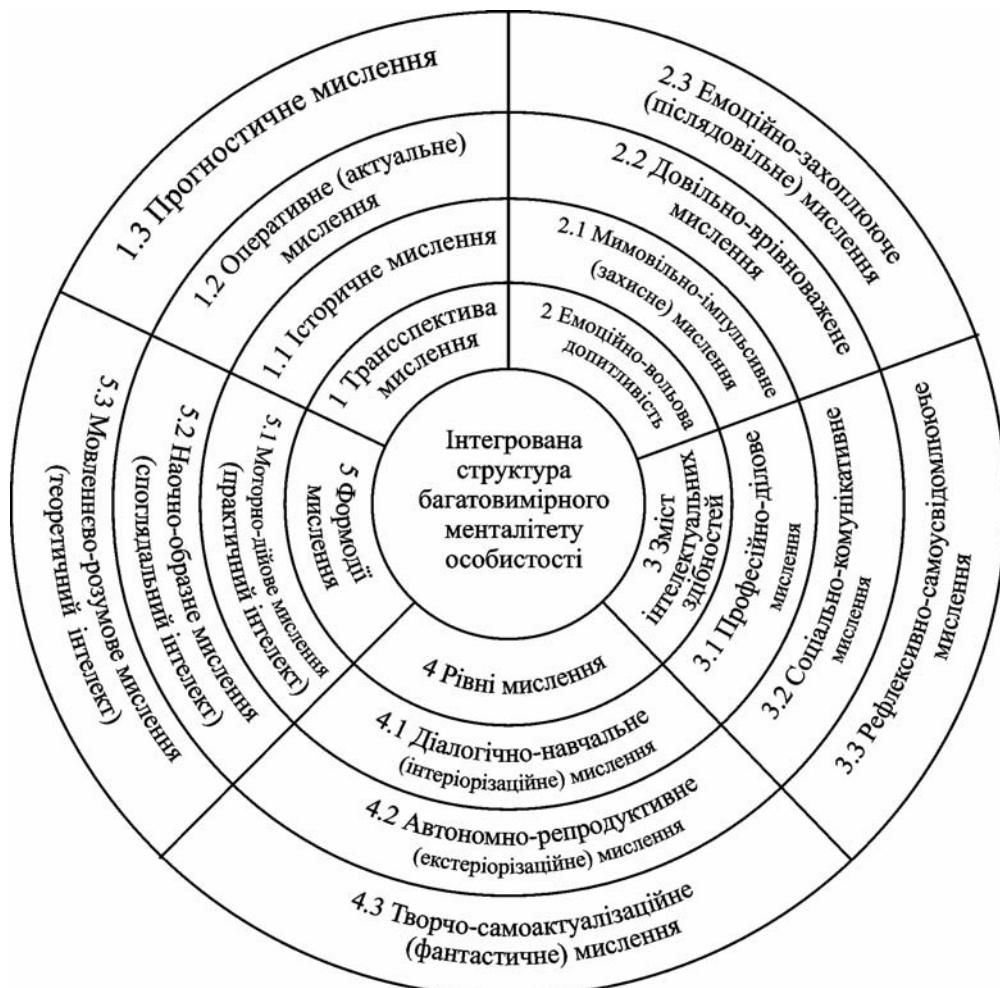


Схема 2. Інтегрована структура багатовимірного менталітету особистості  
(за В. Моргуном)

Описуючи розвиток мислення дитини, Л.С.Виготський (1982) [34] визначає п'ять його стадій:

1. Синкетичне мислення (зв'язок вражень, що діють водночас).
2. Комплексно-синкетичне мислення.
3. Передпонятійне мислення.
4. Понятійне мислення.
5. Наукові поняття.

Але, насправді, ні стадії Піаже, ні стадії Виготського не означають, що підліток (та і доросла людина) мислять лише науковими поняттями. У них певною мірою інтегруються всі стадіальні типи мислення, які визначають своєрідний стиль мислення людини. Яскравим прикладом цього є феномен "віруючих вчених" тощо.

По-друге, під інтегрованим мисленням, більш широко, слід вважати узагальнення обох полюсів (аналітичного і синтетичного) процесів мислення.

Дуже близько до такого розуміння стоїть автор "Вступу до комплексного мислення" (1990), французький учений Е.Морен, який пише: "Комплексне мислення – то переважно мислення, що інтегрує непевність і здатне збагнути організацію. Воно здатне пов'язати, контекстualізувати та глобалізувати й водночас визнавати особливне і конкретне" (Морен, 1996 [35, с. 12]).

Виникає питання, чи не є таке широке розуміння інтегрованого мислення синонімом мислення взагалі? Певною мірою це зауваження справедливе, але є один суттєвий аспект, який доводить правомірність уживання поняття інтегрованого мислення (у другому, широкому розумінні). Адже, наприклад, коли ми стверджуємо, що дитина мислить, то це ще мало говорить про її мислення. А коли ми говоримо, що дитині властиве інтегроване мислення, то ми підкреслюємо сформованість всіх видів, аспектів, властивостей мислення дитини. Таким чином, широке розуміння поняття "інтегроване мислення" радше наближається до понять "ідеального мислення" або "гармонійного мислення" людини. Така інтегрованість, як зауважив С.Ф.Клепко (1998) [36], не обов'язково має бути "колапсом злиття", це може бути й "інтеграція на відстані".

Традиційна шкільна освіта охоплює лише невеликий відрізок біографії людини (її особливо не хвилює ні дошкільний період, ні післяшкільна перспектива випускника). Школа не дуже дбає про радість дитини і скочується у бік нормально-байдужо-негативних емоцій більшості учнів на свою адресу. Традиційна освіта зорієнтована

1 Аналітичне мислення		Синтетичне мислення
2 Індуктивне	—	Дедуктивне
3 Конкретне	—	Абстрактне
4 Емпіричне (практичне)		Теоретичне (рефлексивне)
5 Асоціативне (хаотичне інтуїтивне)	—	Логічне (системне дискурсивне)
6 Предметне	—	Структурне
7 Образне (символічне) мислення	—	Словесне (вербалльне) мислення

*Схема 3. Характеристики мислення, які розташовані від максимальної диференціації (ліворуч) до максимальної інтеграції (праворуч)*

на на вивчення предметів, а не на цілісне спілкування з дитиною, не на її саморозвиток. Пануючий рівень оволодіння досвідом – це відтворення, а не творчість. Програмна в школі форма реалізації досвіду – мовлення, тоді як моторна, перцептивна і розумова форми відстають (Моргун, [37; 38]).

Звідси можна зазначити наявність і перспектив інтеграції, і перспектив диференціації сучасної освіти, якщо вона дійсно дбає, а не лише декларує, про розвиток особистості та її багатовимірного інтегрованого менталітету.

**3. Місце емоційного інтелекту в структурі менталітету особистості.** Поняття "емоційний інтелект" з'явилося в обігу у психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Говарда Гарднера "Frames of mind" у 1983 р. У ній фактично вперше було дане визначення поняття "емоційний інтелект" у двох формах його репрезентації: **міжособистісної** та **внутрішньоособистісної** [39].

Під **міжособистісним емоційним інтелектом** він запропонував розглядати спроможність людини розуміти інших людей, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення їх до роботи, вирішувати, як краще співпрацювати з цими людьми.

Для поняття внутрішньоособистісного емоційного інтелекту він бере за основу властивість людини, спрямовану на себе: спроможність формувати точну адекватну модель власного "я" та використовувати цю модель, щоб ефективно функціонувати у житті.

Пізніше, уточнюючи запропоновані поняття, Гарднер додав до тлумачення **міжособистісного емоційного інтелекту** наявність у людини спроможності правильно розпізнавати настрої, вияви темпераменту,

мотивів та прагнень інших людей і відповідним чином реагувати на них [40].

Що стосується уточнення поняття внутрішньоособистісного інтелекту, то до його визначення були додані такі деталі. **Внутрішньоособистісний інтелект** – це спроможність людини розуміти власні почуття, їх витоки і регулювати на цій основі власну поведінку.

В останні роки з'явилося багато публікацій, переважно зарубіжних, у яких дослідники обґрунтуювали більш детальне визначення поняття емоційного інтелекту [41; 42; 43; 44; 45; 46; 47].

Властивості, притаманні людині, яку можна охарактеризувати як таку, котра володіє емоційним інтелектом, охоплюють п'ять основних здібностей.

Перша реалізується у вигляді **усвідомлення людиною власних емоцій** (у багатовимірній теорії особистості це відповідає інваріанту-2: потребо-вольових емоційних переживань, та параметру самодіяльності інваріанту-3: спрямованостей особистості). Вказана властивість уважається провідною в емоційному інтелекті, бо спроможність керувати власними емоціями, регулювати їх виявлення починається з того моменту, коли людина зрозуміє причини виникнення в ней переживань, їх характер та інтенсивність. Спроможність усвідомити свої істинні переживання і зрозуміти їх походження дає можливість людині краще впоратися з ними.

Другий компонент емоційного інтелекту виявляється у вигляді **регулювання емоцій** (самодіяльність в інваріанті-3: спрямованостей особистості). Можливість регулювати власні переживання базується, як зрозуміло, на їх самоусвідомленні. Управління власними емоціями виявляється у вигляді зусиль заспокоїти себе,

позбавитися тривожного стану, який виникає, суму або роздратованості. Люди, котрі не володіють такою властивістю, постійно перебувають у стані дистресу та безпорадних спроб подолати власні негативні почуття. У той час як ті, які мають здібності контролювати емоції, значно ефективніше та швидше долають небажані емоційні стани.

Третій компонент емоційного інтелекту був визначений як **спроможність мотивувати себе до діяльності** (інваріант-3: змістовні спрямованості особистості). Він реалізується у зусиллях людини спрямувати власні емоції на користь досягнення мети діяльності, на самомотивування на нові досягнення, на креативну діяльність (інваріант-4: рівні опанування досвідом). Одним із компонентів спроможності мотивувати себе на досягнення мети діяльності є самоконтроль. Він реалізується у вигляді вміння відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої мети (інваріант-1: просторово-часових орієнтацій особистості). Автори стверджують, що наявність у людини спроможності відкладати задоволення миттєвих імпульсів є дуже важливою передумовою її подальшої успішної діяльності.

Четвертий компонент емоційного інтелекту трактується як **розвізнавання та розуміння емоцій, що виникають в інших людей** (інваріант-2 та параметр спілкування інваріанту-3). Ця здібність реалізується, зокрема, у вигляді виявлення емпатії. Люди, які спроможні виявляти емпатію, є більш чутливими до емоційних соціальних ознак, які вказують на те, що інші оточуючі їх люди мають якісь проблеми чи переживання і їх необхідно врахувати у спілкуванні.

П'ятий компонент емоційного інтелекту реалізується у вигляді **вміння підтримувати доброзичливі відносини з оточуючими** (позитивний полюс інваріанту-2 та параметр спілкування інваріанту-3). Він цілком справедливо розглядається авторами як своєрідне мистецтво позитивного ставлення до інших людей, як дуже цінна соціальна навичка, що реалізується у спроможності людини впоратися з емоціями, які виникають при взаємодії з іншими людьми. Цей підвид емоційного інтелекту, який у роботі Гарднера та в більш ранніх публікаціях Торндайка та Стернберга був названий соціальним інтелектом (параметр спілкування інваріанту-3: змістовних спрямованостей особистості), зумовлює популярність людини, її лідерські здібності, її ефективність у міжособистісному спілкуванні. Люди, котрі володіють **соціальним інтелектом**, вмінням впоратися з емоціями, що у спілкуванні з ними виявляють інші люди, досягають великих успіхів у взаємодії з оточенням.

**4. Психолого-педагогічні чинники розвитку інтегрованого мислення у багатовимірній концепції особистості** полягають перш за все у тому, що лавиноподібне зростання досвіду людства вступає у протиріччя з обмеженими психофізичними можливостями людини. Тому, ґрунтуючись на концепціях вітчизняних психологів Л.С.Виготського, Г.Г.Вашенка, Г.С.Костюка, П.І.Зінченка, Г.К.Середи, С.Д.Максименка та ін., ми виходимо з того, що сучасна школа повинна стати не тільки і не стільки школою запам'ятовування, стільки школою мислення, школою розвитку інтелекту дитини. Оскільки мислення проникає в суть речей, то для його формування необхідна інтеграція змісту освіти. Таке ущільнення змісту освіти не тільки сприяє розвитку мислення учнів, але й вивільняє час для їх фізичного загартування, продуктивної праці, естетичного розвитку тощо.

Психолого-педагогічні чинники інтегрованого мислення складаються із зовнішніх і внутрішніх. Зовнішні розподіляються на еколо-рекреативні (місце проживання дитини), родинно-спадкові та культурно-освітні. Внутрішні не мають загально-прийнятій у психології концепції. У Ж. Піаже [48] – це успадковані логічні структури інтелекту, у Д. Векслера – це генеральний фактор інтелекту, який складається з вербалних і невербалних субфакторів, у М. Холодної – це когнітивний, метакогнітивний та інтенціональний досвід людини тощо.

У багатовимірній концепції особистості автора до внутрішніх чинників інтегрованого мислення належать п'ять: трансспективність мислення (інтеграція минулого і майбутнього у момент мислення), емотивність мислення (інтеграція позитивних і негативних емоцій та їх спрямування на успішне розв'язання ситуації), змістовність мислення (інтеграція предметного, комунікативного і рефлексивного досвіду людини), рівневість мислення (інтеграція розподіленого, репродуктивного і творчо-продуктивного мислення) і формореалізація мислення (інтеграція наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного мислення людини). Кожен із п'яти чинників має своїх дослідників, які його вивчали.

Просторово-часовим зв'язкам пам'яті (минулого), оперативного мислення (теперішнього) і цілепокладання (майбутнього) присвячені роботи В.В.Давидова, П.І.Зінченка, О.О.Смірнова, Г.К.Середи, О.К.Тихомирова, М.О.Холодної, О.Ф.Іванової, Ю.М.Швалба та ін. В.В.Давидов, розглядаючи психологічну природу діяльності, свідомості й мислення, наводить близьку че міркування Августина ("Творіння") про взаємозв'язок минулого, сучасного і майбутнього у людській дії: "Очікування відноситься до речей майбутніх, пам'ять – до минулих. З іншого боку, напруга дії відно-

ситься до теперішнього часу: через нього майбутнє переходить у минуле. Отже, у дії повинно бути дещо таке, що відноситься до того, чого іще нема" [49, с. 27]. Психолог О.Зельц у праці 1924 року, присвяченій репродуктивному і продуктивному мисленню, додав до двох широко досліджуваних чинників мислення ("детермінуючі тенденції" як чинник минулого; "асоціативні зв'язки" задачі з ситуацією як чинник актуального теперішнього) іще й чинник, який регулює мислення із майбутнього і визначається Зельцем як "схематичний антиципуючий комплекс" ("антиципація" з латині – передбачення) (цит. за: Величковський, 1982 [50, с. 184]). П.К.Анохін (1968) [51] назвав фізіологічний механізм цього чинника "акцептором дії", а М.О.Бернштейн (1966) [52] – "образом потрібного майбутнього". Динамічні характеристики оперативного мислення тісно пов'язані з домінуючим темпераментом людини (Гільбух, 1992; Цуканов, 2000; Рибалка, 2005).

Інтенціональність, умотивованість, залежність мислення від емоцій (емотивність), інтеграція мотивації успіху (позитивних емоцій) і запобігання невдачі (негативних емоцій), що складають внутрішньо-собістісний емоційний інтелект (за Г.Гарднером) досліджувалися К.Левіним, К.Хекхаузеном, О.К.Тихомировим, В.К.Вілюнасом, І.Г.Васильевим, Л.Ф.Бурлачуком, О.К.Дусавицьким та ін.

О.К.Тихомиров (1984), аналізуючи взаємозв'язок позитивних, урівноважених і негативних емоцій в експериментах на розв'язування основної (складної) задачі і додаткової (легкої) задачі-підказки, порівнює дві серії експериментів за схемою: основна задача (неуспіх) – задача-підказка (успіх) – основна задача [53]. У досліженні Я.О.Пономарьова [54] безуспішні спроби розв'язання основної задачі не доводилися до фіксації негативних емоцій у "комплекс неповноцінності" досліджуваних, і тому вони легко розв'язували її після задачі-підказки. У дослідах Ю.Е.Виноградова крім неуспіху викликалося додаткове емоційне (негативне) збудження досліджуваних, яке призводило до протилежних наслідків. "З'ясувалося, що після знаходження досліджуваними рішення задачі-підказки під час вторинного пред'явлення основної її рішення не досягалося... Негативна емоційна активація, яка була навмисне підсилена експериментатором, у процесі розв'язання основної задачі пригнічує позитивну емоційну активацію, яка породжується самою (успішною. – В.М.) мисленнєвою діяльністю" [53, с. 101-102]. Як бачимо складна динаміка позитивних, урівноважених і негативних емоцій властива не лише драматичному науковому пошуку, але й мисленню школяра у процесі розв'язання однієї задачі.

Змістовність мислення, інтеграцію предметного, комунікативного (міжособистісний емоційний інтелект, за Г.Гарднером) і саморефлексивного аспектів мислення вивчали Ж.Піаже, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк, Дж.Гілфорд, В.В.Давидов, А.В.Брушлінський, І.Н.Семенов, О.Ф.Іванова та ін.

Г.С.Костюк (1989), узагальнюючи здобутки психологів України, пише про важливість балансу змістової наповнюваності мислення (про справу, про суспільство, про себе). "Розумовий розвиток дитини здійснюється з допомогою навчання, що спрямоване на засвоєння нею досвіду, виробленого людством" [5, с. 415]. "Учіння є фактором диференціації дій дитини і їх нової інтеграції, виділення пізнавальних дій (...), оволодіння мовою як засобом пізнавання і спілкування, формування дитини як суб'єкта пізнавальної і практичної діяльності" [там же, с. 416].

В аспекті ділового змісту мислення: "Розв'язання практичних завдань, зокрема на елементарне конструювання, активно сприяє формуванню в учнів умінь засстосовувати знання на практиці, планувати свої дії, проектувати їх з допомогою креслення, зіставляти здобуті результати із заданим зразком і контролювати свою практику" [там же, с. 41].

В аспекті комунікативного (спілкуванального) змісту мислення: "Істотне значення має те, як... здійснюються переходи від інтеріндивідуальних актів до інтраіндивідуальних, від дій учнів, спрямованих на співробітництво з учителем, до самостійного виконання завдань" [там же, с. 417-418]. "Мовлення відіграє важливу роль у навчанні і розвитку учнів. (...) Його значущість у цьому процесі обумовлюється ступенем оволодіння учнями багатствами рідної мови, а він, у свою чергу, – навчанням і практикою спілкування" [там же, с. 418].

В аспекті рефлексивного самоусвідомлюючого змісту мислення Г.С.Костюк пише про: "...формування в учнів самооцінки, вироблення впевненості в своїх силах, наполегливості, самоконтролю в розумовій діяльності та інших якостей, що характеризують кожного учня як суб'єкта діяльності" [там же, с. 419]. У багатовимірній концепції особистості під рефлексією розуміється тільки те у полі свідомості, що виступає не лише як поле діяльності (феномени "злиття суб'єкта з предметом", "уподібнення" предмету, перевтілення у предмет, "ідентифікація" з предметом діяльності), а одночасність усвідомлення "логіки предмета" і самоусвідомлення, тобто – власної логіки як суб'єкта діяльності, який контролює поле діяльності й може або переструктурувати його у потрібному для себе напрямку, або вийти з "гри", тобто припинити свою діяльність. Яскравим прикладом такого розуміння рефлексії є театр Б.Брехта, де актор грає роль і водночас може демонструвати своє

ставлення як особистості до персонажа. На відміну від театру перевтілення К.С.Станіславського, де рефлексія є прерогативою не актора, а швидше глядача (Оракова, Моргун, 1991 [55, с. 50].

Підкреслюючи інтегрований характер мислення дитини, Костюк підсумовує: "Розумовий розвиток – це не просто суміця здобутків на кожному етапі навчання. Він передбачає їх координацію, внутрішню взаємодію, яка зумовлює цілісну зміну особистості учня" [5, с. 420].

Багаторівневістю мислення та інтеграцією репродуктивного та творчо-продуктивного інтелекту займалися Ж.Піаже, М.Вертгеймер [56], Г.О.Балл, О.В.Губенко, А.Б.Коваленко, О.М.Лактіонов, С.Д.Максименко, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, О.Л.Музика, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець, О.О.Смірнов [57], О.Є.Самойлов, С.М.Симоненко, А.В.Фурман, Л.І.Шрагіна [58] та ін.

Ж. Піаже (1994), наприклад, трирівневість мислення описує такими поняттями: ритм, регуляція, і "угрупування"; "...різниця між різними рівнями (інтелекту. – В.М.) – не в змісті акту..., ця різниця – ... у його організації, яка розвивається.

Елементарні успадковані або набуті форми поведінки є періодичними і підпорядковуються "структурі ритму" [48, с. 227]. Далі: "... по мірі накопичення досвіду акомодація диференціється, а елементарні ритми у тій самій мірі інтегруються більш широкими системами, які вже не характеризуються усталеною періодичністю... і виступають у формі "регуляції".

Тому "...з огляду на відсутність повного врегулювання між асиміляцією і акомодацією, регуляція ніколи не досягає повної оберненості, хоча вона, без сумніву, зменшує і корегує протидіючі індивідуальні зміни і діє у напрямку, зворотному попереднім трансформаціям" [там же, с. 230].

Оберненість інтелектуальних операцій на рівні "угруповань" є найвищим рівнем розвитку мислення, яке отримує властивості максимальної гнучкості для творчої асиміляції чи акомодації: "... Акомодація досвіду... знаходиться тоді у постійній рівновазі з асиміляцією, яка підноситься самим цим фактом у ранг "необхідної дедукції" [там же, с. 233].

Отже, іншими словами, стали ритми, які успадковуються чи наслідуються людиною, відповідають рівню навчання, або "копіювального" мислення; регуляції домінують на рівні відтворення, або самостійного репродуктивного мислення; і, нарешті, гнучкі обернені інтелектуальні операції на рівні "угруповань" відповідають творчому (продуктивному, креативному) мисленню людини. У цьому контексті оригінальну біополярну модель творчого інтелекту як синтезу логічного (квантованого, рефлексивного) та інтуїтивного (континуального, підсвідомого) типів мислення за-

пропонував О.В.Губенко (2009) [29]: ці протилежні полюси знаходяться між собою у відношеннях суперечності і взаємодоповнюваності одночасно.

Інтеграцію форм реалізації мислення (мотормо-дійова, наочно-образна, мовленнєво-поняттєвна) досліджували Ж.Піаже, Л.С.Виготський, Дж.Брунер, П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна, Л.Ф.Обухова, С.Д.Максименко, А.І.Подольський та ін.

Говорячи про єдність сприймання, мовлення й моторики у відтворенні світу, відомий американський спеціаліст із генетичної психології мислення Дж. Брунер (1977) пише: "... відповідність (пізнання, мислення. – В.М.) дійсності досягається не стільки за рахунок простої функції "уявлення світу", скільки за рахунок того, що я називав би " побудовою моделі" світу. Навчаючись сприймання, ми засвоюємо відношення, які існують між властивостями об'єктів, що спостерігаються, і подіями, засвоюємо відповідні категорії і системи категорій, навчаємося провіщати взаємозалежності подій і перевіряти ці провіщання" [59, с. 18]. Як бачимо, згідно з Брунером, "побудова моделі світу" в мисленні людини вимагає поєднання спостереження (перцепції), мовної категоризації (мовлення) та практичної перевірки (моторна форма дії) предмета пізнання.

П'ять розглянутих інтегрованих механізмів об'єднуються в інтегроване мислення вищого рівня узагальнення відповідно до основних законів природи – збереження, спрямованості та періодичності руху. Адже мислення – це завжди розв'язання рівняння між відомими і невідомими (збереження), саме це невідоме підтримує емоційну напругу, дає напрям інтелектуального пошуку (спрямованість), знайдене невідоме замикає цикл пошуку, робить його відомим і відкриває можливості для нового циклу функціонування мислення (періодичність).

**5. Результати експериментального дослідження динаміки менталітету й емоційного інтелекту учнів початкових класів в умовах розвивального навчання на прикладі інтегрованого курсу "Довкілля".** Усі напрями й течії розвивальної освіти єднає одне принципове положення: головна і вирішальна мета освітнього процесу – це розвиток особистості (Амонашвілі, 1991 [60]; Виготський, 1982; Дусавицький, 1996; Костюк, 1989; Максименко, 1998; Моргун, 1996; Репкіна, 1993 [61]; Роджерс, 2002 та ін.).

Завданням експериментальних досліджень, які проводилися під нашим керівництвом Н.О.Юдіною [62] і Т.А.Яновською [63], було вивчення впливу інтегрованого курсу "Довкілля", що розроблений науковим колективом на чолі з академіком В.Р.Ільченко (1994; 1996) [64; 65], на розвиток інтелекту (Яновська) і мотивації (Юдіна) учнів початкової школи, оскільки

саме цей вік дитини є епіцентром сензитивного періоду формування інтелекту людини, який за даними Ж.Піаже завершується у 12 – 14 років.

У трирічному лонгітюдному і зрізових дослідженнях брали участь близько 200 молодшокласників шкіл міста Полтави. Є експериментальні класи з 3-ма та 1-ю го-диною "Довкілля" і контрольний, у якому вивчається традиційне природознавство.

Чотири зрізові обстеження учнів перших (1996 – 97 н. р.), других (1997 – 98 н. р.) і третіх (1998 – 99 н. р.) класів дозволяють зробити попередні висновки про те, що інтегроване навчання природничо-наукових дисциплін позитивно впливає на розвиток мотивації учнів 1-3-х класів: вони частіше ідентифікують себе як носіїв біологічних ролей (жива істота, певна стать тощо), вважають себе активними суб'єктами не лише навчально-шкільного, але й природно-реакційного довкілля (хоча й не належать до партії "зелених"), вони більше шанують довкілля як навчальний предмет.

Дані чотирьох зрізів динаміки інтелекту у цих учнів за дитячим варіантом тесту Вексслера дозволяють стверджувати, що інтегрований курс "Довкілля" позитивно впливає і на розвиток інтелекту:

- в експериментальних класах значно прогресує вербалний інтелект (субтести "словник", "аналогій-схожість", що свідчить про загальний розвиток і логічне мислення дітей);

- вивчення "Довкілля" стабілізує невербалний інтелект (а в класі з трьома го-динами "Довкілля" маємо навіть невеликий його приріст) на фоні погіршення наочно-дійового та наочно-образного мислення у контрольній вибірці.

Розглянемо дидактичні й методичні за-соби розвивального інтегрованого курсу "Довкілля", які забезпечують кращий постуپ інтелекту учнів. Окрім того, що знання в курсі "Довкілля" даються в системі (інтегруються різні шкільні природничі дисципліни, а також народознавство), яка базується на трьох основних законах природи – збереження, спрямованості процесів та їх періодичності, розроблено цілий комплекс методичних засобів, що забезпечують інтеграцію мислення дітей на рівні п'яти інваріантів особистості (див. вище), що виступають внутрішніми психологічними чинниками розвитку інтегрованого мислення учнів. Так, завдання "прочитай" і відомості про застосування різного досвіду в професіях пов'язують минуле (пам'ять) із майбутнім (цілеукладання). Завдання "знайте, любіть, бережіть" апелює до мотиваційно-емоційної сфери дітей. "Навчальна гра", "уроки серед природи", "лабораторні роботи", "малювання", "робота в групах", "зверни увагу" забезпечують змістовну (предметну, комунікативну, рефлексивну) інтеграцію мислення учнів. Завдання "склади казку або оповідан-

ня", "поміркуй", "змоделюй" забезпечують перехід навчання на рівень творчості дітей. "Уроки серед природи", "моделювання", "малювання", "міркування" забезпечують інтеграцію моторно-дійового, наочно-образного та словесно-понятійного мислення.

#### **Висновки і перспективи подальших досліджень.**

1. Особливості когнітивного, метакогнітивного та інтенціонального досвіду визначають властивості індивідуального інтелекту (тобто конкретні прояви інтелектуальної діяльності у вигляді тих чи інших інтелектуальних здібностей) як менталітет особистості.

2. Цілісний менталітет у контексті багатовимірної концепції особистості – це здатність людини орієнтуватися у проблемній ситуації, спираючись на унікальне динамічне співвідношення діапазону трансспективи власного мислення, сили допитливості, структури загальних та спеціальних інтелектуальних здібностей, рівня обдарованості та форм миследії. Цим співвідношенням визначаються: прийняття проблеми, перетворення її на завдання, хід і кількість спроб розв'язання, отримання результату, його оцінка і застосування.

3. Емоційний інтелект посідає важливе місце в структурі менталітету особистості і пов'язаний перш за все з двома її інваріантами: другим – потребо-вольових емоційних переживань та третім – змістовних спрямованостей особистості на спілкування з іншими людьми (міжособистісний, або соціальний інтелект) та на самодіяльність (емоційна саморегуляція).

4. Цілісність менталітету особистості та емоційного інтелекту в його структурі складається з таких психологічних чинників розвитку:

- інтеграція минулого і майбутнього в акті мислення (трансспективність менталітету) спричиняється взаємодією минулого досвіду (пам'яті) з метою, яку треба досягти внаслідок процесу мислення і яка локалізована у майбутньому (очікуваній, передбачуваний результат); динамічні характеристики оперативного мислення тісно пов'язані з домінуючим темпераментом людини;

- інтеграція позитивних і негативних емоцій (емотивність менталітету як допитливість), які є пусковим механізмом будь-якої дії людини, визначаються радістю від успіху в процесі мислення і побоюванням невдач, негативних результатів (як проміжних, так і підсумкового);

- інтеграція предметного, комунікативного і рефлексивного досвіду людини в акті мислення (полізмістовність менталітету) диктується логікою предмета думки, суперечливими думками з приводу цього предмета інших людей (однодумців, опонентів) і самосвідомістю, яка забезпечує саморегуляцію поведінки людини, котра мислить

(суб'єкта мислення); тобто, коли людина про щось розмірковує, вона не просто "розвиняється" у предметі, вона мимоволі використовує думки інших людей чи свідомо намагається від них відмовитися;

— інтеграція наслідуваного, репродуктивного і творчо-продуктивного мислення (багаторівневість менталітету) забезпечується єдністю інтеріоризації (засвоєння) соціального досвіду та екстеріоризації (репродуктивного і творчого застосування) власного індивідуального менталітету;

— інтеграція форм реалізації інтелектуального акту (полімодальність менталітету) — моторно-дійової, наочно-образної та словесно-поняттійної (від інтуїції до рефлексії) — пояснюється тісною взаємодією центральної нервової системи людини і вищих психічних функцій: складні форми руху завжди контролюються свідомістю і навпаки, навіть феномен "чистої думки" у свідомості пов'язаний із підсвідомими мікрорухами м'язів тіла та органів відчуття й голосового апарату; саме цей зв'язок, до речі, експлуатують естрадні зірки, які для того, щоб "читати думки" асистента-глядача, беруть його не за голову, а за... руку.

5. Розвивальна освіта на прикладі вивчення інтегрованого курсу "Довкілля" сприяє повноцінному розвитку менталітету та емоційного інтелекту учнів молодших класів. Праці Т.А. Яновської та Н.О. Юдіної (див. також: Моргун, 1998) доводять, що в умовах розвивальної освіти, зокрема експериментального вивчення інтегрованого курсу "Довкілля", вдається зрушити формування інтелекту і мотивації школярів у бік більш зінтегрованої гармонії між верbalальною і неверbalальними його складовими.

Подальше лонгітюдне дослідження розвитку менталітету та емоційного інтелекту особистості дасть змогу простежити ці тенденції більш глибоко і досконало. Перспективними також є проблеми творчого ноосферного мислення (Губенко, 2009, Моргун, 2001) [66; 67] та його формування (Маслова, 2002) [68] у контексті ідей В.І. Вернадського, зокрема, як зазначив В.В. Зелюк [69], через розвиток емоційного інтелекту і культури вчителів засобами післядипломної педагогічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Thompson J. (1984). *Intelligence* / J. Thompson. — In: Guffin P. Me., Shanks M. F., Hogson R. J. (Eds.). *The scientific principles of psychology*. — N. Y.: Jrune & Stratton, 1984. — P. 460-484.
2. Guilford J.P. *The nature of human intelligence* / J.P. Guilford. — N. Y.: MC-Graw Hill, 1967.
3. Tuddenham R. D. (1962). *The nature and measurement of intelligence* / R. D. Tuddenham. — In: Postman Z. (Ed.). *Psychology in the making*. — N. Y., 1962. — Knopf.
4. Холодная М. А. *Психология интеллекта: парадоксы исследования* / М. А. Холодная. — Томск : ТГУ-Москва: "Барс", 1997. — 392 с.

5. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / Г. С. Костюк. — К. : Рад. школа, 1989. — 608 с.

6. Роменець В. А. *Психологія творчості* / В. А. Роменець. — К., 1971. — 187 с.

7. Максименко С. Д. *Основи генетичної психології* / С. Д. Максименко. — К. : НПЦ Перспектива, 1998. — 220 с.

8. Гільбух Ю. З. *Темперамент і пізнавальні здібності школяра: діагностика, педагогіка* / Ю. З. Гільбух. — К., 1992. — 216 с.

9. Дусавицький А. К. *Развитие личности в учебной деятельности* / А. К. Дусавицький. — М. : Дом педагогики, 1996. — 208 с.

10. Заика Е. В. *Экспериментальная психология памяти: основные методики и результаты исследований* / Е. В. Заика. — Харьков : ХГУ, 1992. — 364 с.

11. Зинченко П. И. *Непроизвольное запоминание* / П. И. Зинченко. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 562 с.

12. Иванова Е. Ф. *Психология мышления и памяти* / Е. Ф. Иванова. — Харьков : ХГУ, 1990. — 79 с.

13. Коваленко А. Б. *Психологія розуміння творчих задач* / А. Б. Коваленко. — К. : Либідь, 1994. — 116 с.

14. Лактионов А. Н. *Координаты индивидуального опыта* / А. Н. Лактионов. — Харьков : Бизнесинформ, 1998. — 492 с.

15. Середа Г. К. *Проблема «Память и личность»* / Г. К. Середа // *Психология личности и познавательных процессов. Вестник Харьковского университета* / под ред. Г. К. Середы. — Харьков : Основа, 1990. — № 344. — С. 18 — 22.

16. Швалб Ю. М. *Психологические модели целеполагания* / Швалб Ю. М. — К. : Стилос, 1997. — 240 с.

17. Моргун В. Ф. *Пошук вимірювання інтелекту творчості* / В. Ф. Моргун // *Постметодика*. — 2000. — № 3. — С. 8.

18. Murphy G. *Personality: a biosocial approach to origins and structure* / Murphy G. — N. Y.: Basic Books, 1966.

19. Кремень В. *Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї* / В. Кремень // *Дзеркало тижня*. — 2005. — № 31 (13 серпня). — С. 17.

20. Паламарчук В. Ф. *Школа учит мыслить* / В. Ф. Паламарчук. — М. : Просвещение, 1987. — 208 с.

21. Наумов Б. М. *Поліцентричний метод: перша технологія цілісного розвитку особистості* / Б. М. Наумов / за ред. М. Д. Ярмаченка. — Харків : РВП "Оригінал", 1999. — 280 с.

22. Роджерс К. Цель — полноценный человек // К. Роджерс, Д. Фрейберг. *Свобода учиться*; пер. с англ. — М. : Смысл, 2002. — С. 438 — 460.

23. Рибалка В. В. *Особистістю центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруэнтністю* / В. В. Рибалка. — К. : ІП ім. Г. С. Костюка АПН України, 2005. — 58 с.

24. Чоловек і раціональність // М., Чоловек. — 1997. — № 6. — С. 75-85.

25. Скрипченко О. В. *Довідник з педагогіки і психології* / О. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. — 216 с.

26. Моргун В. Ф. *Співвідношення інтелекту та морально-естетичних якостей особи* / В. Ф. Моргун // *Етика і естетика*. — К. : Вища школа, 1976. — Вип. 19. — С. 38 — 46.

27. Моргун В. Ф. *Багатовимірна концепція особистості та її застосування* / В. Ф. Моргун // *Філософська і соціологічна думка*. — 1992. — № 2. — С. 27 — 40.

28. Монистическая концепция многомерного развития личности: Анnotatedный библиографический указатель с 1984 по 1988 годы / [сост. В. Ф. Моргун]. – Полтава, 1989. – 56 с.
29. Губенко О. В. До питання про біполярну природу творчого інтелекту // Практична психологія та соціальна робота / О. В. Губенко. – 2009. – № 9. – С. 50 – 58.
30. Моргун В. Ф. Сучасне економічне мислення: вихідні положення / В. Ф. Моргун // Роль іноземних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні / за ред. В. В. Зелюка. – Київ – Полтава, 1998. – С. 8 – 29.
31. Моргун В. Ф. Психологічні чинники розвитку мислення особистості в умовах інтегрованого навчання / В. Ф. Моргун // Технології інтеграції змісту освіти / за ред. В. Р. Ільченко. – Вип. 1. – Полтава : НМЦІЗО, 2002. – 24 с.
32. Моргун В. Ф. Психологопедагогические факторы и структура целостного мышления / В. Ф. Моргун // Ильченко В. Р., Гуз К. Ж. Образовательная модель "Логика природы". Технология интеграции содержания естественнонаучного образования. – М. : Народное образование, 2003. – С. 23 – 30.
33. Моргун В. Ф. Інтегративне мислення: два підходи до його визначення / В. Ф. Моргун, М. Е. Оракова // Розвиток мислення молодших школярів : Мат-ли Міжнар. н.-п. конф. (м. Кременчук, 22 – 24 жовтня 1996 р.) / за ред. І. В. Охріменка. – Полтава : ПОІПОПП, 1996. – С. 17 – 19.
34. Виготский Л. С. Мышление и речь // Виготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 2. – М : Педагогика, 1982. – С. 5 – 361.
35. Морен Е. Новий тип мислення / Е. Морен // Кур'єр ЮНЕСКО: Секрети складного мислення. – 1996. – Квітень. – С. 8 – 12.
36. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ-Полтава-Харків : ПОІПОПП, 1998. – 360 с.
37. Моргун В. Ф. Інтеодифія освіти: Психологопедагогічні основи інтеграції та диференціації (інтеодифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін / В. Ф. Моргун. – Полтава, 1996. – 78 с.
38. Моргун В. Ф. Яке мислення першокласників формує сучасна школа / В. Ф. Моргун // Попчаткова школа. – 1998. – № 4. – С. 47 – 49.
39. Gardner, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* // H. Gardner. – New York: Basic Books, 1983.
40. Gardner, H. *Multiple intelligences: the theory in practice* / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 р.
41. Mayer J.D. *The intelligence of emotional intelligence* / J.D. Mayer, P. Salovey. – N.Y., 1993.
42. Goleman, D. *Emotional Intelligence* / D. Goleman. – New York: Bantam books, 1995. – 352 р.
43. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П.Исаевой. – М. : Хранитель, 2008. – 478 с.
44. Моргун В.Ф. Эмоциональные переживания и многомерное развитие личности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности / Под ред. А.Я.Чебыкина. – М., 1987. – С. 65-68.
45. Моргун В.Ф. Мотивация разносторонней деятельности учащихся / В.Ф.Моргун // Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. Г.Г.Аракелова.М.: Высшая школа, 1990. – С. 91-129.
46. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис: Монографія / В.М. Юрченко. – Рівне, 2006. – 574 с.
47. Андреева И.Н. Об истории развития понятия "эмоциональный интеллект" // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83-95.
48. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – С. 51-235.
49. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
50. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. – М.: МГУ, 1982. – 336 с.
51. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968. – 547 с.
52. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966. – 350 с.
53. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: МГУ, 1984. – 272 с.
54. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
55. Оракова М., Моргун В. Рефлексия в многомерной структуре личности будущего учителя // Педагогическое образование. – Вып. 3. – М.: Прометей, 1991. – С. 48-54.
56. Вергеймер М. Продуктивное мышление. – М.: Прогресс, 1987. – 336 с.
57. Смирнов А.А. Психология запоминания. – М. – Л.И.Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 237 с.
58. Шрагина Л.И.Логика воображения. – Одеска: Черноморье, 1995. – 111 с.
59. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
60. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. – К.: Освіта, 1991. – 111 с.
61. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? – Томск: Пеленг, 1993. – 64 с.
62. Юдіна Н.О., Данець Т.І. Розвиток мотивації молодих школярів в умовах інтегрованого навчання // Розвиток мислення молодих школярів: Мат-ли Міжнар. н.-п. конф. / За ред. І.В. Охріменка. – Полтава: ПОІПОПП, 1996. – С. 38-40.
63. Яновська Т.А. Інтеграція змісту освіти як умова розвитку системного мислення молодих школярів // Розвиток мислення молодих школярів: Мат-ли Міжнар. н.-п. конф. / За ред. І.В. Охріменка. – Полтава: ПОІПОПП, 1996. – С. 33-35.
64. Ільченко В.Р. Конструювання цілісності змісту освіти // Постметодика. – 1994. – № 6. – С. 14-16.
65. Ільченко В.Р. Інтеграція змісту освіти як основа розвитку інтегративного мислення молодих школярів // Розвиток мислення молодих школярів: Мат-ли Міжнар. н.-п. конфер. (Кременчук, 22-24 жовтня 1996 р.) / За ред. І.В.Охріменка. Полтава: ПОІПОПП, 1996. – С. 4-7.
66. Моргун В.Ф. "Психозоїська ера" В.І. Вернадського: кінець світу чи гармонія людини і довкілля? // Постметодика. – 2001. – № 5-6. – С. 16-19.
67. Устименко Т.А. Аналіз української національної ментальності як умови формування ринкового економічного мислення // Роль іноземних інституцій у формуванні сучасного економічного мислення в Україні / За ред. В.В.Зелюка. – Київ-Полтава, 1998. – С. 30-37.
68. Маслова Н.В. Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология, технология. – М.: Инст. Холодинамики, 2002. – 338 с.
69. Зелюк В.В. Розвиток емоційного інтелекту та культури вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 8. – С. 25-27.

Стаття надійшла в редакцію 10.11.2010 ■