

## МУЛЬТИФАКТОРНА СТРУКТУРА ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДІ

*Кордунова Н.О.*

*У статті проаналізовано теоретичні підходи й представлено опис емпіричного дослідження мультифакторної структури інтелекту та її впливу на ефективність навчання молоді.*

**Ключові слова:** *особистість, молодь, інтелект, знання, мультифакторна структура інтелекту, навчання, розвиток.*

*В статье проанализированы теоретические подходы и представлено описание эмпирического исследования мультифакторной структуры интеллекта и её влияния на эффективность учебной деятельности молодежи.*

**Ключевые слова:** *личность, молодёжь, интеллект, знание, мультифакторная структура интеллекта, учебная деятельность, развитие.*

*The article analyses the theoretical approaches and presented the description of the intelligence's multifactorial structure assessment and its influence on the effectiveness of youth education.*

**Key words:** *identity, youth, intelligence, multifactorial structure of intelligence, knowledge, study, development.*

Постановка проблеми та її значення. Однією із актуальних проблем сучасного суспільства є вивчення ефективності навчання молодих людей залежно від їх інтелекту. Під інтелектом розуміється певний рівень розвитку мислительної діяльності особистості, який забезпечує можливість набувати все нові знання та ефективно користуватися ними в ході життєдіяльності. Це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. Основні критерії, за якими оцінюється розвиток інтелекту, це глибина, узагальненість і рухливість знань, володіння способами кодування, перекодування, інтеграція чуттєвого досвіду на рівні уявлень і понять [8, 178-179].

Особливості інтелекту найчастіше проявляються в навчальній діяльності. Саме тому першим і основним завданням учителів є створення умов для ефективного навчання, самостійності відкриття нових знань і їх використання учнями [5, с. 33].

Проблему ефективності навчання молоді в залежності від її інтелекту у вітчизняній психології розглядали такі вчені, як Б. Г. Ананьєв, Л. А. Венгер, Л. С. Виготський, З. І. Калмикова, Н. О. Менчинська, Н. І. Чупрікова, Т. А. Раганова, М. А. Холодна та ін.

У зарубіжній психології вивченням цієї проблеми займалися Дж. Гілфорд, Р. Кеттел, Ж. Піаже, Ч. Спірмен та ін. Проте, слід зазначити, що залишається важливою в наш час інформаційного розвитку сусп-

ільства сфера інтелектуальної діяльності і відповідних їй особливостей розвитку інтелекту зростаючої особистості.

Мета цієї статті показати, що ефективність навчання молоді суттєво залежить від мультифакторної структури інтелекту, диференційного підходу до неї з урахуванням загального рівня інтелекту, співвідношення його вербальних і невербальних компонентів і рівня розвитку його мислительних процесів (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування).

Теоретичний аналіз проблеми. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури показує, що існують різні підходи до визначення інтелекту (Б. Г. Ананьев, Л. А. Венгер, З. І. Калмикова, Н. О. Менчинська, Т. А. Ратанова, Н. І. Чупрікова ін.). У низці досліджень Р. Стермберга та інших вчених інтелект характеризується як здатність до розв'язання проблем в думці і як здатність до узагальнення поведінкових характеристик, пов'язаних з успішною адаптацією до нових життєвих завдань і мети. Ч. Спірмен розглядає інтелект як загальну "розумову енергію", рівень якої визначає успішність виконання будь-яких завдань. Вчений Дж. Гілфорд висунув теорію мультифакторної структури інтелекту, виділивши три групи факторів: розумові операції, особливості матеріалу, що використовуються в тестах, і одержуваний інтелектуальний продукт. В працях Ж. Піаже інтелект розглядається як вищий універсальний спосіб врівноваження суб'єкта з середовищем. Р. Кеттел сформулював концепцію про два види інтелекту: "мінливий", що залежить від фактора спадковості, і "кристалізований", що вимагає використання минулого досвіду і залежить, головним чином, від впливу середовища [2, с. 75].

Існують і ієрархічні моделі інтелекту Д. Векслера і Ф. Вернона, в яких інтелектуальні фактори розглядаються за рівнем узагальненості.

У дослідженні М. А. Холодної детально аналізується декілька підходів до визначення інтелекту і розумового розвитку і в той же час підкреслюється, що всі вони не дозволяють судити про інтелект як про цілісну психологічну реальність [7, с. 85]. Найбільш перспективним вчені вважають структурно-інтегративний підхід до вивчення інтелекту й розумового розвитку, при якому носієм властивостей інтелекту є індивідуальний ментальний (розумовий) досвід, що включає ментальні структури (системи психічних утворень), ментальний простір (динамічна форма стану ментального досвіду, яка актуалізується у відповідності з розв'язанням проблеми), ментальна репрезентація – це актуальний розумовий образ конкретної події.

Структурно-інтегративного підходу у вивченні інтелекту і розумового розвитку дотримується Н. І. Чупрікова. Основою інтелектуального розвитку, на її думку, є становлення когнітивних структур за

принципом системної диференціації від загального до конкретного, від форм цілісних до більш відокремлених, що розвиває глибокі процеси аналізу і синтезу, узагальнення й абстрагування об'єктів дійсності, які складають ядро розумових здібностей.

Тому при вивченні інтелекту і розумового розвитку молоді в процесі навчання, на наш погляд, доцільно використати структурно-інтегративний (М. А. Холодна, Н. І. Чупрікова) підхід, який дозволяє одержати дані про рівень диференційності пізнавальних структур як носія інтелекту, і освітні в контексті проблеми навчання як сприятливості до навчання і самостійного відкриття нових знань і їх використання (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, З. І. Калмикова, Н. О. Менчинська та ін.) [1; 7].

Виклад основного матеріалу й об'рунтування отриманих результатів дослідження. Актуальність порушеної проблеми змусила нас провести спеціальне дослідження в констатувальній і навчальній формах. У ньому брали участь 30 респондентів раннього юнацького віку.

Констатувальний етап дослідження був спрямований на виявлення рівня розвитку і співвідношення вербальних і невербальних компонентів інтелекту молоді. З цією метою був використаний варіант методики Д. Векслера (адаптований А. Ю. Панасиком) [4, с. 32]. Шкала виміру інтелекту в молоді за Д. Векслером складається з 12 субтестів, який розділений на дві рівні (за кількістю) групи: вербальну і невербальну. Обробка результатів тестування проводилась за допомогою системи балів за кожним із використаних вербальних і невербальних субтестів. За сумами балів ми визначали шкальні оцінки вербального, невербального і повного інтелекту.

При якісній характеристиці рівнів розвитку інтелекту наших респондентів, виявлених в процесі виконання субтестів, ми використали і критерії, розроблені в дослідженні М. А. Холодної і Н. І. Чупрікової [7, с. 27].

Аналіз результатів тестування за кожним субтестом вербальної і невербальної груп дозволив виявити значні індивідуальні відмінності у рівнях розвитку вербального, невербального і загального інтелекту. Всі досліджувані були поділені на три групи (з високим, середнім і низьким рівнем розвитку інтелекту). Кожну групу склали юнаки з різним співвідношенням вербального і невербального інтелекту. Необхідно звернути увагу і на той факт, що в більшості досліджуваних із високим рівнем інтелекту виявлено деяку перевагу вербального інтелекту. А в респондентів з низьким рівнем інтелекту переважає невербальний інтелект. На цій основі можна передбачити, що в ранній юності на розвиток інтелекту більшою мірою впливає його вербальний компонент.

Спостереження за роботою юнаків при тестуванні їх інтелекту показали, що досліджувані з різним рівнем розвитку інтелекту сприймають, переробляють і здобувають необхідну інформацію по-різному і на різному рівні виконують завдання. Це суттєво залежить від сформованості в них внутрішніх когнітивних структур, від рівня аналізу, синтезу, узагальнення і диференціювання.

Так, досліджувані з відносно високим рівнем інтелекту (перша група) прагнули уважно вивчити кожне завдання, всебічно і цілеспрямовано проаналізувати його, встановити необхідні зв'язки між комплексами даних з точки зору проблеми. Респонденти цієї групи порівняно легко диференціювали ознаки об'єктів на суттєві і несуттєві, формували поняття за суттєвими ознаками, висловлювали судження і умовиводи, робили узагальнення на основі узагальнено-абстрактних когнітивних структур. Вони тривалий час зберігали і легко відтворювали раніш одержану інформацію в узагальнено-абстрактній формі, відносно вільно оперували поняттями, підпорядковували свої дії поставленому завданню, виявляли зусилля волі у виборі засобів і точності виконання завдання, передбачення ходу розв'язання, тобто планували про себе. Ці досліджувані прагнули довести почату справу до кінця, орієнтувалися на ліміт часу.

Представники другої групи (з середніми показниками інтелекту) здійснювали різносторонній, але недостатньо повний аналіз і синтез при виконанні завдань, встановлювали не одиничні, а декілька комплексних зв'язків, між якими не завжди були правильні відношення. Респонденти цієї групи переживали труднощі в диференціюванні суттєвих і несуттєвих ознак при порівнянні, встановленні подібності, класифікації, абстрагуванні, формуванні понять. Ментальний досвід у них недостатньо розвинений, актуалізація його удосконалюється в процесі розв'язання проблеми, у них недостатньо розвинене вольове зусилля і передбачення ходу розв'язання, тобто планування про себе. Відтворення раніш сприйнятої інформації проходить в конкретній формі. Вони не звертають достатньої уваги на ліміт часу і якість виконання завдання.

Досліджувані третьої групи (з відносно низьким рівнем інтелекту) при виконанні завдань не аналізували їх повністю. Рівень аналізу і синтезу характеризується у них однобічним виявленням окремих елементів завдання, встановленням одиничних або локальних зв'язків між даними, все це не спрямовано на розв'язання проблеми в цілому і робить неможливим планування виконання завдання. Їх узагальнення або має глобально-недиференційований характер, або здійснюється на основі ізольованої, несуттєвої наочної ознаки. У молодих людей цього рівня інтелекту відсутнє вміння диференціювати і розмежовувати ознаки пред-

мета на суттєві і несуттєві, вони не можуть виділити суттєві ознаки об'єкта, за якими можна їх порівнювати, диференціювати, класифікувати, робити узагальнення і умовиводи, у них недостатньо розвинена спостережливість, точність сприймання, логічне мислення, передбачення, оперативна пам'ять, концентрація уваги. Вони не враховують ліміту часу, не виявляють зусилля волі, щоб виконати завдання швидко і якісно, але з кращим результатом виконують конкретні практичні завдання.

На своєрідність виконання завдань мав вплив і характер співвідношення компонентів інтелекту. Так, досліджувані з перевагою невербального інтелекту (14 чоловік) успішно виконували завдання невербальних субтестів. Стимулюючий матеріал краще розуміли в конкретній формі, аналізували і планували хід його виконання. При виконанні завдань вербальних субтестів ці респонденти прагнули до конкретизації, переживали потребу в наочній опорі.

Для досліджуваних з відносною перевагою вербального інтелекту (10 чоловік) характерно те, що вербальні завдання субтесту вони виконували з великим успіхом, відволікались від конкретного змісту і виділяли загальний принцип розв'язання завдання.

Для решти юнаків (6 чоловік) характерним є гармонійне співвідношення вербальних і невербальних компонентів інтелекту. Вони успішно виконували як вербальні, так і невербальні субтести.

Одержані дані про рівні розвитку інтелекту і його компонентів дозволили нам продовжити вивчення у цих же досліджуваних особливостей аналітично-синтетичної діяльності (процесів аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування) при розв'язанні ними завдань-проблем, побудованих на навчальному і не навчальному матеріалі. Потім провели зіставлення даних і дали відповідь на запитання: "Якою мірою в досліджуваних показники тесту Векслера співвідносяться з показниками аналітико-синтетичної діяльності, що виявилися при розв'язанні даних завдань?"

В якості навчальних завдань було використано шість математичних задач різної складності: з необхідними і достатніми даними, дві задачі з недостатніми даними, одна із зайвими даними та задача приведена в непрямій формі, що вимагає встановлення не лише прямих, але й зворотних зв'язків. Крім цього, досліджувані розв'язували ще п'ять задач-головоломок.

В якості позанавчальних завдань використовувались також шість наочно-дійових задач типу шахматної гри, гра "5", варіант гри "15", складений В. Н. Пушкіним і Д. Н. Завалішиною. Задачі були різної складності і з різною оптимальною кількістю ходів (від 4 до 14 ходів). Методика гри "5" полягала в наступному: на картоні з шістьма клітками, розміщеними в два ряди і позначеними цифрами "1", "2", "3", "4",

"5", "6", розміщені в довільному порядку п'ять пронумерованих фішок так, що клітка "6" залишалася вільною. Досліджуваний повинен розмістити фішки в порядку числового ряду при вільній клітці "6", яка знаходиться в лівому кутку другого ряду. Переміщувати фішки можна тільки через сусідню вільну клітинку, розміщену в будь-якому із чотирьох напрямків (на кут ходити не можна). Кожний хід досліджуваного реєструється номером переміщеної фішки. Продуктивний процес розв'язання цих задач вимагає безперервного аналізу і синтезу, бо кожний хід суттєво змінює відношення між елементами ситуації.

Результати експериментів показали, що за рівнем розвитку аналізу і синтезу досліджувані різко диференціювалися; було виділено три рівні виконання процесів аналізу і синтезу (високий, середній, низький). Характеристика рівнів сформованості процесів аналізу і синтезу при виконанні завдань проводилась за двома критеріями, виділеними в низці досліджень (Ж. Піаже, Ю. А. Самарін, Р. Стермберг):

1) ступеня удосконалення процесів аналізу і синтезу (елементний, частковий, повний, випереджувачий аналіз; локальний, частково-комплексний, комплексний синтез);

2) ступеня зв'язку між рівнем аналізу і синтезу.

Високий рівень розвитку мислительних процесів характеризується повнотою, всебічністю і цілеспрямованістю аналізу і синтезу, здатністю до виділення суттєвих ознак і комплексних даних, встановленням між ним зв'язку з погляду проблеми, на основі не лише прямої, але й оберненої залежності.

Середній рівень аналізу і синтезу виявився в різнобічному, але недостатньо повному аналізі, виділення суттєвих ознак і встановлення не одиничних, а декількох комплексних зв'язків, між якими не завжди встановлюються правильні відношення. Аналіз і синтез тісно пов'язані. Проте розумове планування, передбачення наступного ходу розв'язання викликає труднощі, оскільки немає єдиної системи зв'язку між даними відносно запитання задачі.

Низький рівень аналізу і синтезу характеризується елементним або однібічним аналізом, виділення окремих елементів задачі, встановлення одиничних або локальних зв'язків між даними (Ю. А. Самарін), не підпорядковувачими вирішенню проблеми в цілому. На цьому рівні аналіз і синтез значною мірою відірвані один від одного, що робить неможливим планування процесу розв'язання задачі.

Виявивши у респондентів індивідуальні відмінності в рівні розвитку мислення, ми провели кількісну обробку одержаних даних. Якщо при розв'язанні задачі досліджуваний виявив високий рівень розвитку мислительних процесів, то йому ставили два бали, за середній рівень

– один бал. На низькому рівні розв'язання мислительних процесів бали не нараховуються. Оптимальна кількість балів, які міг одержати респондент за розв'язання експериментальних задач, приймалося за 100%. Показником ступеня сформованості мислительних операцій ми вважали відсоткове відношення кількості реально одержаних балів до оптимального. Це відношення було умовно назване коефіцієнтом продуктивності. Для кожного досліджуваного і для кожної групи і підгрупи він був вирахований у відсотках.

У досліджуваних першої групи коефіцієнт продуктивності процесів аналізу і синтезу складав 79,7, у другої групи – 51,02, у третьої – 23,42 %.

Для визначення рівнів сформованості процесів узагальнення і абстрагування нами була використана модифікована методика "Четвертий зайвий", яка на вербальному і наочному матеріалі, детально описана і використана в дослідженнях Т. В. Єгорової. Ця методика була спрямована на виявлення здатності молодих людей до узагальнення об'єктів за родовою ознакою, а також дозволила встановити, чи ґрунтуються процеси узагальнення і абстрагування на всебічному, частковому або односторонньому аналізі; якою мірою досліджувані здатні розмежовувати об'єкти за суттєвою ознакою, абстрагуючись від несуттєвих; який характер носить узагальнення – інтуїтивно-недиференційований чи диференційований.

Було проведено дві серії експериментів. У першій серії завдання побудовані на словесному матеріалі, у другій – на наочному. В першій серії досліджуваному в певній послідовності називали десять груп слів (по 4 слова в кожній групі). Три слова кожної групи означали подібні предмети, які можуть бути об'єднані за ситуативною ознакою в одну групу, а четверте слово означає предмет, не подібний до решти трьох (воно є зайвим). Досліджуваний повинен проаналізувати всі чотири слова, визначити і об'єднати, які слова означають подібні предмети, а які слова зайві.

У другій серії досліджуваному в певній послідовності пропонували розглянути десять карток із зображенням на них чотирьох предметів (на кожній картці). Він повинен був об'єднати в одну групу за певною ознакою три предмети і виділити четвертий об'єкт як зайвий. В якості наочного матеріалу використовувались групи картинок (наприклад: конвалія, волошки, ромашка, кішка).

При аналізі результатів дослідження виявлено три рівні розвитку процесів узагальнення і абстрагування.

Високий рівень узагальнення і абстрагування ґрунтується на всебічному аналізі і синтезі, на правильному розмежуванні суттєвих і несуттєвих ознак. Узагальнення має диференційований характер і прово-

диться відразу без тренування. Позитивні і негативні сторони абстракції нерозривно пов'язані одна з одною і однаково високорозвинені.

Середній рівень узагальнення і абстрагування характеризується також диференційністю, але проводиться не відразу, а в результаті вправ. На цьому рівні лише виділяються суттєві ознаки, але важче відмежовуються несуттєві.

Низький рівень узагальнення і абстрагування характеризується однобiчним та елементарним аналізом і має глобально недиференційований характер. На цьому рівні відсутні уміння розмежовувати ознаки об'єктів на суттєві і несуттєві, позитивна і негативна абстракція слабо розвинена.

Кількісна обробка експериментальних даних показала, що в більшості респондентів виявлені низькі показники процесів узагальнення і абстрагування, в середньому по кожній групі виявився нижчим в порівнянні з рівнем аналізу і синтезу. Разом із тим, при порівнянні рівнів розвитку мислительних процесів досліджуваних, між ними виявлена відповідність – чим вищий рівень аналізу і синтезу, тим вищий і рівень узагальнення і абстрагування.

Про співвідношення між конкретно-образним і словесно-логічними компонентами ми судили за такими критеріями:

1. Відносна успішність (або неуспішність) розв'язання задач, виражених в конкретній або абстрактній формі.

2. Характер розв'язання – використання предметної (чи схематичної) наочності в процесі знаходження розв'язування або розв'язання задач у внутрішньому, абстрактному плані.

3. Легкість переходу від конкретно-наочного плану мислительної діяльності до словесно-логічного і навпаки.

При співвідношенні показників інтелекту з показниками аналітико-синтетичної діяльності досліджуваних виявлена відповідність між рівнем розвитку інтелекту і рівнем розвитку мислительних процесів. Це доказ того, що аналітико-синтетична діяльність є основою інтелекту і розумового розвитку. У більшості досліджуваних (24 із 30 чоловік) виявлена повна відповідність між рівнями розвитку вербального інтелекту й словесно-логічного мислення і між рівнями розвитку невербального інтелекту і наочно-образного мислення. Тому в подальшому ми будемо говорити лише про співвідношення компонентів інтелекту і мислення.

Щоб відповісти на запитання, що саме впливає на ефективність навчання: тип співвідношення компонентів інтелекту і мислення, чи рівень їх розвитку, чи те і інше, було організовано два шляхи навчання (Г. П. Антонова, В. А. Крутецький):

1) при засвоєнні знань йти від конкретного до абстрактного, від часткового до загального;



2) від абстрактного до конкретного, від загального до часткового. У навчальному експерименті брали участь ті самі досліджувані, що і в констатувальному.

В якості навчального матеріалу була використана гра "5", яка використовувалась в констатуючому експерименті. Але були підібрані чотири нові варіанти (25 – 4 ходи; 14 – 6 ходів; 23 – 10 ходів; 54 – 14 ходів).

Навчання було спрямоване на формування в молоді прийомів аналізу, синтезу, абстрагування і узагальнення, диференціювання і класифікації різних ситуацій і способів розв'язання, уміння оцінювати місце розміщення окремих фішок і цілих груп в наявній ситуації в залежності від можливого переміщення елементів, уміння передбачати і планувати в думці наступний хід розв'язання з точки зору кінцевої ситуації.

На першому етапі навчання досліджувані пропонувалась інструкція в абстрактній формі, що дозволяла з'ясувати, якою мірою респонденти з різними особливостями інтелекту і мислення здатні використати її в процесі розв'язання експериментальних задач, як вона впливає на їх успіхи в процесі навчання.

Інструкція включала в себе чотири правила:

1. Перш ніж пересувати фішки, подивись уважно і подумай, на яких клітках стоять фішки і на яких вони повинні стояти.

2. Якщо фішки стоять в зворотному порядку, то їх треба розбити будь-якою третьою фішкою.

3. Правильні пари треба створювати шляхом усунення проміжних фішок.

4. Треба пам'ятати, що якщо перемістити фішки з одного ряду на другий, то вони будуть в зворотному напрямку.

Другий етап навчання проводився на тих самих завданнях через два місяці після першого. Це було зроблено з метою, щоб завдання сприймалися молоддю як нові і стимулювали процес активного мислення, а не відтворення знайомих способів розв'язання. На цьому етапі інструкція пропонувалась в конкретній формі, основаної на аналізі начеркової ситуації, з метою виявлення ролі безпосереднього сприймання і практичної дії в розв'язанні завдань у досліджуваних з різними психологічними показниками.

Інструкція складалась із чотирьох пунктів. 1. Дається вихідна ситуація "25" і пропонується визначити, на якій клітці стоїть кожна фішка і на якій вона повинна стояти в кінцевій ситуації. 2. У ситуації "14" пропонується знайти пари фішок, які стоять в потрібному напрямку, і зберегти їх при переміщенні. 3. Аналізується завдання "54", підкреслюється, що правильних пар немає, але фішки "1" і "2" стоять в потрібній послідовності, на прикладі показується, що їх можна об'єднати, якщо

усунути проміжну фішку "3". Звертається увага на фішки "4" і "5", які стоять в своєму ряду, але в зворотному порядку. Пропонується розбити цю пару фішок "3" і розв'язати завдання. 4. У ситуації "23" виділяється дві пари фішок "4" і "5", "2" і "3", пропонується визначити "правильні" вони чи "неправильні", в якому ряду вони повинні стояти. Якщо перемістити їх в "свій" ряд, чи залишаться вони в такому ж порядку.

Після кожного етапу навчання респонденти вголос розповідали, як вони будуть переміщати фішки, а потім приступали до практичного розв'язання завдання.

Результати навчання за допомогою інструкції в абстрактній формі показали, що в більшості досліджуваних аналіз вихідної і проміжної ситуацій став більш цілеспрямованим і диференційованим. Зменшилась кількість невиправданих ходів, зменшився і час для обдумування процесу розв'язання завдань. Помітні зрушення в навчанні відбулися в досліджуваних з відносно низькими показниками мислення та інтелекту. Результати представлені в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Зменшення кількості ходів у респондентів при розв'язанні завдань після навчання за допомогою інструкцій ( у % )**

Рівні розвитку повного інтелекту	В абстрактній формі			У конкретній формі		
	В цілому по групі	Перевага невербального інтелекту	Перевага вербального інтелекту	В цілому по групі	Перевага вербального інтелекту	Перевага невербального інтелекту
високий	21,2	37,0	26,3	38,0	16,5	42,3
середній	32,3	29,6	23,0	29,4	26,2	35,7
низький	49,3	17,0	42,0	27,6	32,6	20,0

Загальна кількість реальних ходів у них знизилась на 49,3 %, але вони змогли проаналізувати і встановити доцільні зв'язки між елементами ситуації лише при розв'язанні простих завдань, які в констатуючому експерименті сприймалися ними глобально, нерозподільно. Рівень розв'язання респондентами другої і першої груп (з середнім і високим рівнем інтелекту) виявився більш стабільними показниками і після першого етапу навчання. Так, у досліджуваних із середніми показниками інтелекту і розумового розвитку загальна кількість реальних ходів при розв'язанні завдань зменшилась на 32,3 %, а в досліджуваних з відносно високим рівнем розвитку кількість ходів зменшилась на 21,2 %.

Зрушення в розвитку досліджуваних другої і першої груп відбувався за рахунок удосконалення аналітико-синтетичної діяльності при розв'язанні більш складних завдань. Ці досліджувані звертали увагу не лише на місце розміщення окремих фішок, але й на послідовність

розміщення груп фішок, планували наступні ходи з урахуванням кінцевої ситуації, абстрагувались від менш продуктивного шляху розв'язання. Необхідно також відмітити, що респонденти однієї і тієї ж групи були неоднаково сприйнятливі до навчання за допомогою інструкції в абстрактній формі. Так, досліджувані першої групи (з високим показником інтелекту і мислення, з перевагою невербального інтелекту і наочно-образного мислення) навчались більш активно і продуктивно, ніж респонденти з перевагою вербального інтелекту і словесно-логічного мислення. Вони прагнули ніби компенсувати недостатній компонент в їх розумовому розвитку на основі уявлення реальної ситуації, яскравіше уявити можливі зміни місця розміщення окремих фішок і цілих груп. Кількісні показники після першого етапу навчання у цих респондентів виявились відносно вищими.

На другому етапі досліджувані навчались за допомогою інструкції, вираженої в конкретній формі. Спираючись на наочну, конкретну ситуацію завдання вони застосовували правила її аналізування і встановлення зв'язків між елементами, необхідними для цілеспрямованого і продуктивного розв'язання. Аналіз одержаних даних показав, що другий етап навчання сприяв подальшому розвитку аналітико-синтетичної діяльності всіх досліджуваних і покращенню процесу розв'язання завдань.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що навчання за допомогою абстрактної інструкції виявилось більш ефективним для респондентів першої та другої груп (з високим і середнім рівнем інтелекту) з перевагою невербального інтелекту і для досліджуваних третьої групи (з низьким рівнем інтелекту) з перевагою вербального інтелекту.

Навчання за допомогою інструкції в конкретній формі було більш успішним для респондентів першої і другої груп, з перевагою вербального інтелекту і навпаки для досліджуваних третьої групи з перевагою невербального інтелекту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. М. : Педагогика, 1988. – 248 с.
2. Кеттел Дж. Интеллектуальные тесты и измерения / Дж. Кеттел. – М. : Наука, 1990. – С. 75.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – [вид. 2-е, перероб. та доп.]. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – С. 167-184 ; 247-258.
4. Панасик А. Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера / А. Ю. Панасик. – М. : Знание, 1993. – С. 32.

5. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – С. 33.

6. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная, Н. И. Чуприкова. – М. : Томск, 1997. – С. 27; 85.

8. Шапар В. Б. Сучасний глумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2007. – 640 с.

УДК 159.922.8

## ПРОБЛЕМИ РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ "СТРАТЕГІЇ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ"

*Корнієнко І.О.*

*У статті розглядаються поняття "стратегій" та "життя" в історичному контексті. Визначено низку термінів, що є спорідненими до поняття "стратегії життя". Здійснено спробу концептуалізації поняття "стратегія життя особистості". Проаналізовано різні точки зору на проблему визначення стратегій життя особистості, подано критичний аналіз.*

**Ключові слова:** стратегія життя особистості, фактори життєвого шляху, стратегії життєвого благополуччя, стратегія, життєві сценарії, життєва форма, життєва позиція, концептуалізація.

*В статье рассматриваются понятия "стратегии" и "жизни" в их историческом контексте. Дано определение ряду терминов, которые являются близкими к понятию "стратегия жизни". Проанализированы различные точки зрения на проблемы понимания понятия "стратегии жизни личности", дан их критический анализ.*

**Ключевые слова:** стратегия жизни личности, факторы жизненного пути, стратегии жизненного благополучия, стратегия, жизненный сценарий, форма жизни, жизненная позиция, концептуализация.

*The article discusses the concept of "strategy" and "life" in their historical context. The definition of some terms that are close to the concept of "life strategy." Analyzed different perspective on the problem of understanding the concept of "life strategies personality", this critical analysis.*

**Keywords:** strategy a person's life, way of life factors, life welfare strategy, strategy, life script, a form of life, a vital position, conceptualization.

У сучасній суспільній і гуманітарній літературі існує багато понять і категорій, які, з одного боку – легко впізнавані й відомі, а з іншого – їм досить важко дати однозначне й адекватне визначення. Одним з таких понять є стратегія життя особистості. Метою цієї статті є спроба проаналізувати вказане поняття шляхом звернення до історії,