

ovah?IdSL=1233650357&IdBatch=2971422&utm_medium=letter&utm_source=letternews&utm_campaign=letterRNVP764886&ustp=W.

7. Малофеев Н. Интегрированное обучение в России: задачи, проблемы и перспективы / Н. Малофеев // Особый ребенок: исследования и опыт помощи : науч.-практ. сб. – М., 2000. – Вып. 3: Проблемы интеграции и социализации. – С. 65–73.

8. Нечипоренко В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я : дис. ... канд. пед. наук / В. Нечипоренко. – Київ, 2006. – 207 с.

9. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц

с особыми потребностями: доступ и качество. – (г. Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). – К., 2000. – 21 с.

10. Специальная педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед.] / [Л. Аксенова, Б. Архипов, Л. Белякова и др.]; под. ред. Н. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М. : ИЦ «Академия», 2001. – 400 с.

11. Сучасний словник іншомовних слів / укл. : О. Скопенко, Т. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

12. Тюття О. Комуникативна компетентність особистості / О. Тюття // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / редкол. : Н. Софій (гол.), І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 200–207.

13. Winzer M. From integration to inclusion. A history of education in the 20th century / M. Winzer. – Washington : Gallaudet University Press, 2009. – 300 p.

УДК 159.922-057.874

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ТИПУ ІНТЕЛЕКТУ З РІВНЕМ УСПІШНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Макарова Л.Л., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Мінчукова А.О., студентка V курсу
факультету психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У роботі проаналізовані погляди вчених на проблему взаємозв'язку типу інтелекту з рівнем успішності молодших школярів. Емпірично досліджено особливості типів інтелекту учнів початкової школи з високим та низьким рівнями навчальної успішності, зроблений порівняльний аналіз. Проведене дослідження показало, що визначені показники особливостей взаємозв'язку типу інтелекту молодших школярів із рівнем їх навчальної успішності виявились статистично значущими.

Ключові слова: інтелект, типи інтелекту, навчальна успішність, рівні навчальної успішності, молодші школярі.

В работе проанализированы взгляды ученых на проблему взаимосвязи типа интеллекта с уровнем успешности младших школьников. Эмпирически исследованы особенности типов интеллекта учащихся начальной школы с высоким и низким уровнями учебной успешности, сделан сравнительный анализ. Проведенное исследование показало, что выявленные показатели особенностей взаимосвязи типа интеллекта младших школьников с уровнем их учебной успешности оказались статистически значимыми.

Ключевые слова: интеллект, типы интеллекта, учебная успешность, уровни учебной успешности, младшие школьники.

Makarova L.L., Minchukova A.O. PECULIARITIES OF RELATIONSHIP OF INTELLIGENCE TYPE WITH THE LEVEL OF SUCCESSION OF JUNIOR PUPIL

The views of scientists on the problem of interrelation between the type of intellect and the level of success of junior schoolchildren are analyzed in the work. The features of the type of intellect peculiarities involved in primary school with high and low levels of academic success are investigated empirically, and a comparative analysis is made. The conducted research is showed that the revealed indicators of the connection of the type of the intelligence of the younger schoolchildren, with the level of their academic success, turned out to be statistically significant.

Key words: intellect, type of intellect, educational success, levels of academic success, junior high school student.



Постановка проблеми. Рівень і специфіка розумового розвитку, що склалися в молодшому шкільному віці, є основою для подальшого навчання. Звідси важливість діагностики особливостей типу інтелекту на початкових етапах перебування в школі. Очевидно, що розвиток того чи іншого типу інтелекту ні в якому разі не повинен бути обмеженим і пов'язаним з окремим шкільним предметом. Навчальний процес повинен будуватись таким чином, щоб дати можливість дітям набувати досвід, який вимагав би залучення різних типів інтелекту. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури показує, що з проблемою інтелектуального розвитку в молодшому шкільному віці пов'язані дослідження загальних питань психічного розвитку та його періодизації (Б.Г. Ананьєв, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.А. Роменець), а також вікових особливостей учнів початкової школи (Л.І. Анциферова, М.Й. Боришевський, Е. Еріксон, І.С. Кон). Вивчалися також окремі проблеми, принципи для розвитку інтелекту, а саме: процеси розв'язування різних типів задач і проблемних ситуацій, у тому числі творчих, а також смисли (О.Ю. Артем'єва, Д.О. Леонтьєв, В. Франкл), цілеутворення і цілепокладання (О.К. Тихомиров, Ю.М. Швалб), рефлексія (В.В. Давидов, Я.О. Пономарьов, В.І. Слободчиков, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицький) [4–7; 9; 11].

На підставі аналізу досліджень проблеми інтелектуального розвитку в шкільному віці можна зробити висновок, що це питання є досить розробленим у психологічній науці, залишається недостатньо вивченим взаємозв'язок різних типів інтелекту молодших школярів із рівнем їх навчальної успішності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психологічних дослідженнях інтелект трактується як система психічних механізмів, що зумовлюють можливість побудови індивідом суб'єктивної картини світу. Відповідно до визначень словників інтелект розглядається як здатність живих істот здійснювати соціально-орієнтовану діяльність, що виражається в пристосуванні до середовища, його творчій зміні та визначається як відносно стійка структура розумових здібностей [8; 12].

Головним на сьогодні є психометричний підхід у його факторному варіанті. Ч. Спірмен припустив, що успіх будь-якої інтелектуальної праці визначає: загальний фактор та фактор специфічний для даної діяльності. Відповідно, успіх виконання діяльності залежить від розвитку загаль-

них здібностей (фактора G) та відповідної спеціальної здібності (фактор S). Фактор G, за теорією, максимально прихований, він впливає на процеси протікання внутрішнього «розумового плану», але майже не проявляється у взаємодії суб'єкта з оточуючим середовищем [16].

Р. Б. Кеттел у 30-40 р. XX ст. займався розробкою «вільних від культури» інтелектуальних тестів, підґрунтям до цього послугувала його теорія інтелекту, за якою фактор G складається з інтелекту текучого (Gf) та кристалізованого (Gc). Їм було виділено 3 види інтелектуальних здібностей, а саме: парціальні, загальні та фактори-операції. Парціальні фактори визначаються рівнем розвитку окремих сенсорних та моторних зон, фактори-операції є окремими навиками для рішення задач, загальний фактор – зумовлений природно [15].

Проаналізувавши теоретичні та експериментальні основи психології загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, науковості, креативності, В. Дружинін запропонував визначення, які висвітлюють різні аспекти і підходи до феноменології інтелекту [3; 10]:

1) загальний інтелект (чинник загальної розумової енергії, генеральний чинник, генеральний інтелект) – розумова здібність, що впливає на виконання будь-якої діяльності, виявляється в якості, швидкості й точності вирішення розумових задач, темпі й успішності навчання, продуктивності професійної діяльності й рівні соціальної адаптованості. Концепцію загального інтелекту запропонував Ч. Спірмен [16]:

2) біологічний інтелект – генетично детермінована складова частина загального інтелекту. Його основою є особливості біохімічних і нейрофізіологічних процесів перероблення інформації центральною нервовою системою (Г. Айзенк);

3) інтелект поточний, вільний, флюїдний – вроджена інтелектуальна здатність, що детермінує успішність пристосування до нових ситуацій, оволодіння новими знаннями, гнучкість і швидкість мислення, складник загального інтелекту. Його рівень знижується у процесі старіння;

4) соціальний інтелект – здібність, що визначає успішність оцінювання, прогнозування і розуміння поведінки людей. Термін запропонував Дж. Гілфорд [2; 14]. Г. Айзенк розглядав його як результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов. У літературі частіше використовують визначення Гілфорда;

5) кристалізований (зв'язаний) інтелект – інтелектуальна здатність, залежна від набутого досвіду, що зводиться до системи ін-

телектуальних навичок і входить до складу загального інтелекту (Дж. Кеттел) [15].

6) інтелект академічний – здібність до навчання в регламентованих умовах (у школі, університеті тощо), що виявляється в рівні навчальної успішності і корелює з рівнем розвитку загального інтелекту;

7) вербальний інтелект – здібність до вербального розумового аналізу і синтезу, розв'язання вербальних завдань на визначення понять, встановлення словесної подібності і відмінностей, доведень тощо. Виокремлюють як відносно самостійний складник структури інтелекту в ієрархічних і факторних моделях (Д. Векслер, Ч. Спірмен). Подібні за змістом поняття – «семантичний інтелект», «лінгвістичний фактор»;

8) невербальний інтелект – здібність оперувати реальними предметами, образами предметів, зображеннями. Д. Векслер запропонував еквівалентний термін – «інтелект дії»;

9) ідеальний інтелект – ідеалізоване уявлення про інтелект, яке автор тесту використовує під час його конструювання;

10) математичний (формальний) інтелект – у вузькому сенсі – фактор N у моделі інтелекту Л. Терстоуна; вимірюють тестами на швидкість і точність обчислень і успішність розв'язання математичних задач; у широкому сенсі – здібність до інтелектуальної діяльності в математиці, позитивно корелює з рівнем загального інтелекту [17];

11) поведінковий (смысловий) інтелект – здібність розуміти сенс поведінки інших людей, оцінювати реальні ситуації спілкування, поводитися адекватно ситуації. Передують розвиткові інших форм інтелекту. Виявляється вже в дітей 1-2 років до оволодіння мовою [6; 7];

12) психометричний інтелект – здібність індивіда, вимірювана тестами інтелекту, що виявляється в поведінці і діяльності. Рівень його детермінується взаємовпливом спадковості і середовища; в психометричному підході його ототожнюють із загальним інтелектом. Термін запропонував Г. Айзенк [3; 10].

Аналогічні погляди висловлює М. Холодна, яка дещо розширила та уточнила запропоновану В. Дружиніним класифікацію. За даним підходом інтелектуальні здібності особистості розглядаються як власність інтелекту. Здібності характеризують рівень досягнення в інтелектуальній діяльності, тобто виступають її результативною характеристикою та мають ціннісний контекст. Модель функціонування інтелекту, за М. Холодною, передбачає такі чотири аспекти, що характеризують відповідні типи

інтелектуальних здібностей особистості: конвергентні здібності, що розкриваються в показниках ефективності переробки інформації, в першу чергу в показниках правильності та швидкості знаходження єдиної можливої вірної відповіді в регламентованих умовах діяльності; дивергентні здібності або креативність – це здатність, створювати велику кількість різноманітних оригінальних ідей під час нерегламентованих умов діяльності; навчаємість, як виявлення рівня інтелектуального розвитку в контексті «зони найближчого розвитку» за Л. Виготським; пізнавальні стилі як індивідуальні та психологічні особливості людей, що характеризують своєрідність притаманним ним способам вивчення дійсності [10; 11].

Шкільна програма в основному наголошує на двох типах здібностей – вербально-лінгвістичному (переважно в письмовій формі) й логіко-математичному. Однак Г. Гарднер вважає, що існує безліч інших знань і талантів, здатних збагатити наше життя й допомогати нам ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Він стверджує, що кожна людина володіє принаймні дев'ятьма типами інтелекту, вираженими в різному ступені. Кожний із цих типів інтелекту, на думку науковця, має свою структуру, функції, мову і тому є особливим потенціалом для розвитку молодшого школяра [1; 13].

Розумовий розвиток учнів початкових класів має суттєві індивідуальні відмінності, які проявляються в удосконаленні загальних і спеціальних здібностей, прискоренні темпу діяльності. В одних дітей краще розвинені розумові, в інших – мнемічні або перцептивні компоненти інтелекту [6].

Різні типи інтелекту можуть тісно взаємодіяти і впливати на розвиток один одного. Дослідженнями виявлено, що молодші школярі з високим рівнем успішності мають високі показники невербального інтелекту. Виходячи з аналізу літератури, можна зробити висновок, що багато дослідників-психологів визначають наявність зв'язку між загальним типом інтелекту та шкільною успішністю молодших школярів. Не оминув нашу увагу і той факт, що вербальний інтелект визначає успішність навчання молодших школярів з усіх предметів, у першу чергу – гуманітарних (мова, література, і т.п.). Але проблема взаємозв'язку певних типів інтелекту, таких як лічильно-математичний у комплексі з вербальним та невербальним і загальним рівнем розумового розвитку дітей молодшого шкільного віку з рівнем їх навчальної успішності системно, дослідниками ще не розглядалася, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.



Постановка завдання. Мета дослідження – визначити особливості взаємозв'язку типу інтелекту молодших школярів з рівнем їх успішності.

Виклад основного матеріалу. Ми припустили, що рівень навчальної успішності молодших школярів знаходиться в певній залежності від типу інтелекту, а саме:

1) якщо в молодших школярів високій рівень навчальної успішності, то вони мають високі показники вербального інтелекту;

2) якщо молодші школярі більш успішні в навчанні, то в них добре розвинений лічильно-математичний інтелект;

3) якщо в молодших школярів високий рівень успішності, то вони мають високі показники невербального інтелекту;

4) якщо розумовий розвиток молодшого школяра на високому рівні, тоді, відповідно, і його успішність є високою

Таким чином, ми передбачаємо, що успішність молодших школярів є певним чином взаємопов'язаною з типом інтелекту дитини.

Базою нашого дослідження стало НВО технічного профілю № 79 м. Дніпра. У дослідженні взяли участь 60 молодших школярів із різними рівнями успішності віком 8-10 років. Всю вибірку нами було розділено на 2 групи, до першої увійшли учні з високим рівнем успішності, а до другої – з низьким.

Для з'ясування залежності рівня успішності від типу інтелекту молодших школярів використано такі психодіагностичні засоби:

1) анкета «Типи інтелекту» (структура інтелекту Gardner H.) [1], що дозволяє виявити схильність до того чи іншого типу інтелекту. Дана методика була адаптована авторами для молодшого шкільного віку

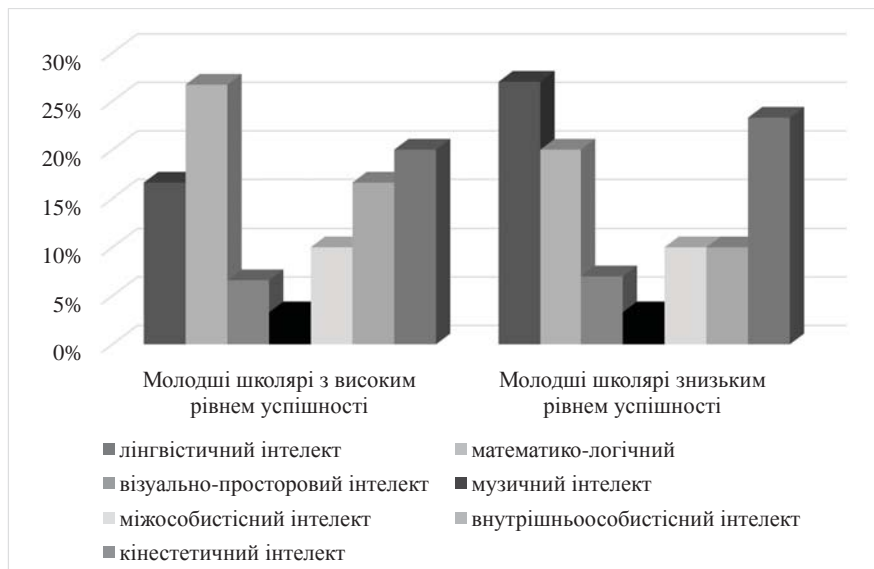


Рис. 1. Показники виявлення домінуючого типу інтелекту в молодших школярів із різним рівнем успішності

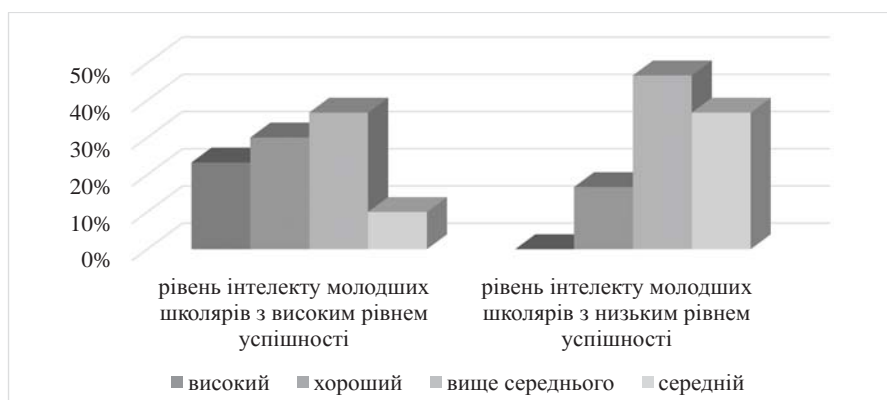


Рис. 2 Показники дослідження рівня інтелекту досліджуваних відповідно до методики «Кольорові прогресивні матриці» Равена

з метою виявлення в молодших школярів домінуючого типу інтелекту: вербально-лінгвістичного, логіко-математичного, візуально-просторового, кінестетичного, міжособистісного, внутрішньоособистісного чи музичного;

2) методика «Кольорові прогресивні матриці» Равена;

3) тест структури інтелекту Р. Амтхауера;

4) тест розумового розвитку молодших школярів (ТРРМШ).

Результати діагностування 2 груп молодших школярів із різним рівнем успішністю відповідно до методики «Типи інтелекту» (структура інтелекту Gardner H.) надані в рис. 1.

Для визначення розбіжностей в показниках між типами інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності ми використовували U-критерій Манна Уїтні. Результати аналізу розбіжностей між типами інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності представлені в таблиці 1.

Як можемо бачити з табл. 1, наш показник рівня значущості U-критерію Манна Уїтні за всіма типами інтелекту значно вище 0,05, що свідчить про відсутність статис-

тично значущих відмінностей між типами інтелекту в молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності.

Разом із тим розбіжності між молодшими школярами з різним рівнем успішності за показником тілесно-кінестетичного типу інтелекту наближені до статистично-значущих ($U=331,5$; $p=0,056$). Вважаємо, що означена тенденція може більш яскраво проявитися на більш чисельній вибірці.

Діагностику рівня невербального інтелекту ми проводили за методикою «Кольорові прогресивні матриці» Равена. Результати опитування 2 груп досліджуваних представлено на рис. 2

Для визначення розбіжностей в показниках між типами невербального інтелекту у досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності ми застосовували U-критерій Манна Уїтні (табл. 2).

За даними таблиці 2, можемо констатувати, що відмінності між невербальним інтелектом у молодших школярів з високим та низьким рівнем успішності є статистично значущими ($U=234$; $p\leq 0,01$). Рівень розвитку невербального інтелекту є кращим у молодших школярів із високим рівнем успіш-

Таблица 1

Встановлення розбіжностей між типами інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності (за методикою структура інтелекту відповідно до Г. Гарднера)

Типи інтелекту	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Лінгвістичний	28,63	32,37	394	0,352
Логіко-математичний	30,63	30,37	446	0,949
Візуально-просторовий	28,57	32,43	392	0,328
Музичний	30,5	30,5	450	1,000
Міжособистісний	30,52	30,48	449	0,994
Внутрішньо-особистісний	29,87	31,13	431	0,759
Тілесно-кінестетичний	34,45	26,55	331,5	0,056

Таблица 2

Встановлення розбіжностей між невербальним типом інтелекту в досліджуваних з високим та низьким рівнем успішності (за методикою «Кольорові прогресивні матриці» Равена)

Показники	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Невербальний інтелект	37,7	23,3	234	0,001



ності в порівнянні з молодшими школярами з низьким рівнем успішності.

Діагностику співвідношення вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів із різними рівнями успішності ми проводили за авторською методикою Р. Амтхауера.

Результати опитування 2 груп молодших школярів із різною успішністю відповідно тесту структури інтелекту Р. Амтхауера наведено в графічному зображенні (рис. 3).

Результати розрахунків розбіжностей в показниках інтелектуального розвитку молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності із застосуванням U-критерію Манна Уїтні наведені у таблиці 3.

На підставі аналізу даних таблиці 3 можемо стверджувати, що розбіжності між вербальним ($U=416$; $p=0,615$) та просторовим ($U=444,5$; $p=0,935$) типами інтелекту в молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності не є статистично значущими.

Разом із тим нами зафіксовані статистично значущі розбіжності між високим та низьким рівнем успішності молодших школярів за показником математичного інтелекту ($U=111$; $p\leq 0,01$). Отримані дані свідчать, що молодшим школярам із високим рівнем успішності властивим є вищий рівень математичного інтелекту.

Результати діагностування 2 груп молодших школярів із різним рівнем успішності відповідно до тесту розумового розвитку молодших школярів (ТРРМШ) наведено в рис. 4.

Результати визначення розбіжностей в показниках співвідношення вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів з високим та низьким рівнем успішності за U-критерієм Манна Уїтні представлено в таблиці 4.

Як свідчать показники таблиці 4, можна констатувати про відсутність статистично значущих розбіжностей у вербальному та невербальному інтелекті (за методикою ТРРМШ) у молодших школярів з високим

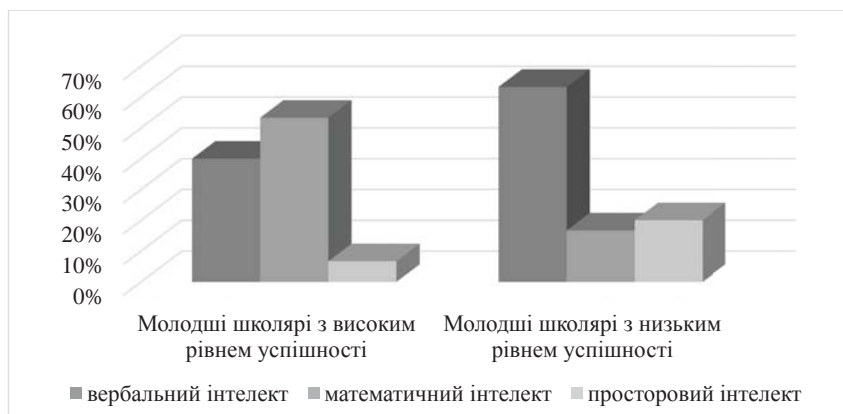


Рис. 3 Показники структури інтелектуального розвитку молодших школярів із різними рівнями успішності

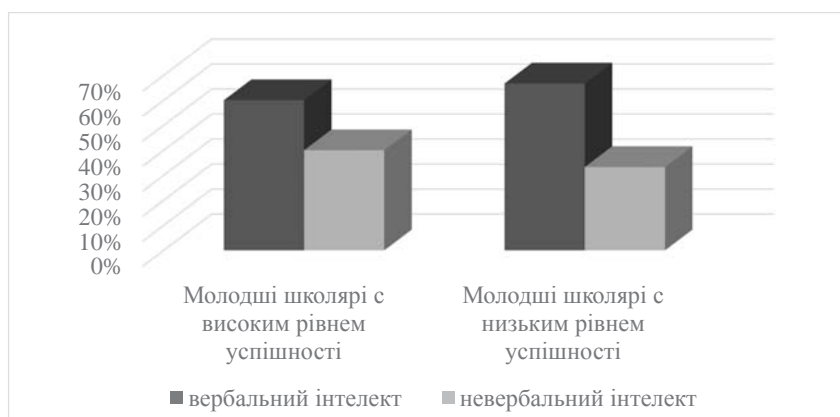


Рис. 4 Показники дослідження співвідношення вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів

та низьким рівнем успішності. Водночас зафіксовано статистично значущі розбіжності між високим та низьким рівнем успішності молодших школярів за загальним балом методики ТРПМШ ($U=311,5$; $p \leq 0,05$). Відтак можна стверджувати, що загальний показник розумового розвитку є вищим у школярів із високим рівнем успішності.

Визначення наявності зв'язку між успішністю та показниками інтелекту молодших школярів проводилось за допомогою бісеріального коефіцієнту кореляції. Результати кореляційного аналізу показників успішності та типів інтелекту наведено в таблиці 5.

Згідно з отриманими даними існує статистично значущий зв'язок між успішністю молодших школярів та показником тілесно-кінестетичного типу інтелекту ($r_{pb}=0,258$; $p \leq 0,05$). Успішні молодші школяри, вочевидь, будуть демонструвати вищі показники тілесно-кінестетичного інтелекту в порівнянні зі школярами з нижчим рівнем успішності.

Результати кореляційного аналізу показників успішності та невербального інтелекту (за методикою Равена) наведено в таблиці 6.

Згідно з розрахованими показниками можемо констатувати наявний кореляцій-

ний зв'язок між високим рівнем невербального інтелекту за методикою Равена та високим рівнем успішності серед досліджуваних ($r_{pb}=0,443$; $p \leq 0,01$).

Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою Амтхауера) і рівнем успішності молодших школярів приведено в таблиці 7.

Згідно з розрахованими показниками виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок між успішністю молодших школярів та показниками їх математичного інтелекту ($r_{pb}=0,663$; $p \leq 0,01$).

Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою ТРПМШ) і рівнем успішності молодших школярів приведено в таблиці 8.

Можемо констатувати, що не виявлено статистично значущих зв'язків між успішністю молодших школярів та показниками вербального та невербального інтелекту за методикою ТРПМШ. Разом із тим встановлено наявний зв'язок між успішністю молодших школярів та загальним балом за методикою ТРПМШ ($r_{pb}=0,289$; $p \leq 0,05$). Існує від'ємна кореляція показників лінгвістичного з міжособистісним ($r=-0,289$; $p \leq 0,05$) та просторовим ($r=-0,261$; $p \leq 0,05$) типами інтелекту. Математико-логічний тип

Таблиця 3

Встановлення розбіжностей між показниками інтелектуального розвитку молодших школярів із високим та низьким рівнем успішності за методикою структури інтелекту Р. Амтхауера)

Показники	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Вербальний інтелект	31,63	29,37	416	0,615
Математичний інтелект	41,80	19,20	111	0,000
Просторовий інтелект	30,68	30,32	444,5	0,935

Таблиця 4

Встановлення розбіжностей між співвідношенням вербального і невербального компонентів у розумовому розвитку молодших школярів з високим та низьким рівнем успішності (за методикою ТРПМШ)

Показники	Середні ранги		Значення U-критерію Манна Уїтні	p-рівень значущості
	Молодші школярі з високим рівнем успішності	Молодші школярі з низьким рівнем успішності		
Вербальний інтелект (ТРПМШ)	33,32	27,68	365,5	0,210
Невербальний інтелект (ТРПМШ)	33,92	27,08	347,5	0,127
Загальний бал (ТРПМШ)	32,12	25,88	311,5	0,04



Таблиця 5
Показники кореляційного зв'язку між рівнем успішності та типом інтелекту молодших школярів

Показники	Успішність молодших школярів
Лінгвістичний тип інтелекту	-0,109
Логіко-математичний тип інтелекту	0,051
Візуально-просторовий тип інтелекту	-0,139
Музичний тип інтелекту	0,000
Міжособистісний тип інтелекту	0,079
Внутрішньоособистісний тип інтелекту	0,036
Тілесно-кінестетичний тип інтелекту	0,258*

Примітка: * $p \leq 0,05$

Таблиця 6
Показники кореляційного зв'язку між рівнем успішності та показником невербального інтелекту молодших школярів (за методикою Равена)

Показники	Успішність молодших школярів
Невербальний інтелект	0,443**

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

інтелекту від'ємно корелює з кінестетичним ($r = -0,319$; $p \leq 0,05$), а вербальний – з математичним ($r = -0,294$; $p \leq 0,05$) та невербальним ($r = -0,489$; $p \leq 0,01$ та $r = -0,583$; $p \leq 0,01$ відповідно).

Виявлено зв'язок математичного інтелекту молодших школярів з їх невербальними інтелектом ($r = -0,347$; $p \leq 0,01$).

Висновки. З'ясовано, що інтелект – це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда. Інтелект ототожнюють із системою розумових операцій, зі стилем і стратегією вирішення проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем і под.

У сучасному розумінні інтелект розглядається як загальна розумова здатність узагальнення поведінкових характеристик, пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих умов.

Емпірично досліджено, що молодші школярі з різним рівнем навчальної успішності статистично не відрізняються за показниками вербального інтелекту. Молодші школярі з вищим рівнем навчальної успішно-

Таблиця 7
Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою Амтхауера) і рівнем успішності молодших школярів

Показники	Успішність молодших школярів
Вербальний інтелект	0,073
Математичний інтелект	0,663**
Просторовий інтелект	-0,025

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$

Таблиця 8
Показники кореляційного зв'язку між типом інтелекту (за методикою ТРРМШ) і рівнем успішності молодших школярів

Показники	Успішність молодших школярів
Вербальний інтелект (ТРРМШ)	0,109
Невербальний інтелект (ТРРМШ)	0,177
Загальний бал (ТРРМШ)	0,289*

Примітка: * $p \leq 0,05$

сті демонструють більш високі показники математичного інтелекту, в порівнянні з молодшими школярами з низьким рівнем навчальної успішності. Діти молодшого шкільного віку з високим рівнем навчальної успішності демонструють більш високі показники невербального інтелекту в порівнянні зі школярами з низьким рівнем. Учні початкової школи з вищим рівнем успішності демонструють більш високі показники загального розумового розвитку, ніж школярі з низьким рівнем успішності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарднер Г. Структура розуму: теорія множественного інтелекту: пер. с англ. / Г. Гарднер. – М. : ООО «И. Д. Вільямс», 2007.
2. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекту / Джон Гилфорд // Психологія мышлення: статті [под.ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
3. Дружинин В.Н. Психологія общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питерком, 1999. – 368 с.
4. Крамаренко В.Ю. Інтелект человека / В.Ю. Крамаренко. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1990. – 184 с.
5. Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО –

2013), Черкаси, 8–10 квітня 2013 р. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2013. – 300 с.

6. Пиаже Ж. Психологія інтелекту / Жан Пиаже ; [пер. с франц. А.М. Пятигорського]. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

7. Практический интеллект / [Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж., Хорвард Дж. А. и др.] ; под. общ. ред. Р. Дж. Стернберга; пер. с англ. К. Шукин, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

8. Психологический словарь / А.Т. Айрапетянц, Я.А. Альтман, П.Ю. Анохин и др. / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 447 с.

9. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / М.Л. Смульсон / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 36 с.

10. Сутність інтелекту як психічної реальності [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studopedya.ru/1-106814.html>.

11. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002 – 272 с.

12. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкарука]. – 2 вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

13. Gardner H. Frames of Mind / H. Gardner. – N. Y., 1985. – 150 p.

14. Guilford J. P. Intellectual factors in productive thinking / Productive thinking in education. – The National Education Association, 1968. – P. 5–21.

15. Cattell R. B. Theory of fluid and crystallized intelligence. A critical experiment / R. B. Cattell // J. Educ. Psychol. – 1963. – V.54. – P. 1–22.

16. Spearman C. The abilities of man: Their Nature And Measurement / C. Spearman. – L. : Macmillan, 1927.

17. Thurstone L. L. Primary mental abilities / L. L. Thurstone. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1969.

УДК 159.942-053.5:316.362.1-055.52-055.62

ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКІ СТОСУНКИ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мелоян А.Е., к. психол. н.,
професор кафедри прикладної психології
Донбаський державний педагогічний університет

Новиченко І.С., студентка
факультету психології, економіки та управління
Донбаський державний педагогічний університет

У роботі розглянуті особливості розвитку емпатії у молодших школярів у процесі дитячо-батьківських стосунків. Емоційний розвиток дитини залежить від досвіду, якого він набуває в сім'ї, і діти мають тісний емоційний контакт із батьками. Проведено дослідження з метою виявлення рівня розвитку емпатії, сімейних установок у батьків і особливості їх впливу на розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: емпатія, емоційна сфера, дитячо-батьківські стосунки, сімейні установки, молодший шкільний вік.

В работе рассмотрены особенности развития эмпатии у младших школьников в процессе детско-родительских отношений. Эмоциональное развитие ребенка зависит от опыта, который он приобретает в семье, и дети имеют тесный эмоциональный контакт с родителями. Проведено исследование для выявления уровня развития эмпатии, семейных установок у родителей и особенностей их влияния на развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональная сфера, детско-родительские отношения, семейные установки, младший школьный возраст.

Meloyan A.Ye., Novichenko I.S. CHILD-PARENT RELATIONS AS A FACTOR OF EMPATHY DEVELOPMENT IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

In the work features of development of empathy in younger schoolchildren in the process of child-parent relations are considered. Emotional development of the child depends on the experience that it acquires in the family and the children have close emotional contact with the parents. A study was conducted to determine the level of development of empathy, family attitudes among parents, and the specific features of their influence on the development of empathy in children of primary school age.

Key words: empathy, emotional sphere, child-parent relations, family attitudes, younger school age.