

## ГЕНЕЗА СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ІНТЕЛЕКТ»

**Постановка проблеми.** Подвоєння обсягів людських знань, що відбувається сьогодні за період навчання студентів у вищих навчальних закладах (5-6 років), призводить до необхідності не тільки практично щорічного перегляду навчальних програм по актуальних напрямках навчання, але й вимагає формування нових концепцій освіти, заснованих на принципах самостійності й безперервності навчання. Одним із пріоритетів освіти стає підготовка фахівців, які вміють самостійно й протягом усього життя поповнювати й удосконалювати свої знання й уміння для повної й активної участі в суспільному житті. Починати таку підготовку треба в середніх навчальних закладах. Так, на думку відомих американських педагогів Гордона Драйдена та Джанет Вос, авторів бестселера „Революція в навчанні. Навчити світ учитися по-новому” [5], основу сучасної шкільної освіти повинні, образно говорячи, становити два предмети: „...навчання тому, як учитися, і навчання тому, як думати”. Інакше кажучи, характерні зміни в усіх сферах життя й діяльності людини, активне освоєння культурних цінностей об’єктивно вимагають перетворення школи в установу, що формує фундамент інтелектуальної культури учнів. Таким чином, ми приходимо до соціальної необхідності педагогічного впливу на формування певної сукупності якостей особистості, що ми можемо попередньо назвати інтегральним поняттям „культура інтелектуальної діяльності”, і яка в теперішньому часі й найближчому майбутньому буде слугувати одним із невід’ємних атрибутів висококультурної людини сучасного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сутність і природа інтелектуальної діяльності вивчена недостатньо, хоча багато зарубіжних і вітчизняних учених (А. Біне, Ж. Піаже, Ч. Спірмен, О. Леонтєв, О. Лурія, П. Гальперін, Б. Теплов, Б. Ананьєв, О. Брушлінський, Л. Анциферова, О. Тихоміров та інші) займалися і продовжують досліджувати різні аспекти інтелектуальної діяльності.

Однією з домінуючих концепцій у сучасній дидактиці є концепція інтелектуально-розвивальної освіти, яка заснована на глибокому науковому підході до проблем і змісту понять інтелекту й інтелектуального розвитку дитини та їх провідному значенні в загальному розвитку особистості школяра. Основою для концепції розвиваючого навчання стали основоположні ідеї Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова. Знання теоретичних основ цієї концепції і прикладів їх практичного застосування в організації шкільної освіти дали можливість пошуку і розробки якісно нових методик навчання, які цілеспрямовано впливають на розвиток основних компонентів інтелекту школярів.

Надалі психолого-педагогічні роботи, присвячені дослідженню проблеми інтелектуального розвитку дітей, у більшості випадків направлені на вивчення умов формування різних видів інтелектуальної діяльності: формування у школярів розумових операцій і прийомів (Н. Поспелов, О. Кабанова-Меллер, Н. Менчинська); формування в дітей продуктивних способів запам’ятовування (Н. Гнедова, Л. Житнікова, К. Мальцева, В. Репкін, А. Шличкова, А. Ячіна); шляхів розвитку уяви (О. Дьяченко, Г. Кирилова) тощо.

Дослідженням проблем удосконалення інтелектуально-розвивального освітнього процесу присвячені теорії цілісного педагогічного процесу (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Міщенко, Є. Шианов); концепція особистісно-орієнтованого розвиваючого навчання (І. Якіманська), концепція розвитку продуктивного мислення (З. Калмикова); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін) та інші. Питання теорії і практики активізації навчальної діяльності розроблені в дослідженнях таких вчених, як: Л. Аристова, І. Бех, Н. Бібік, Л. Божович, М. Данилов, М. Данилюк, О. Запорожець, В. Зінченко, Б. Коротяєв, Г. Костюк, Н. Кудикіна, С. Логачевська, М. Скаткін, Я. Пономарьов, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Якобсон тощо.

Проте результати численних досліджень свідчать, що внаслідок регламентації в організації пізнавальної діяльності, часто учні механічно засвоюють програмний матеріал. Школа не завжди успішно навчає школярів самостійно мислити, творчо вирішувати пізнавальні задачі, усвідомлювати логіку засвоюваного навчального матеріалу, з'ясовувати причинно-наслідкові зв'язки явищ. Факти, одержані в ході досліджень, переконують, що готовність до рефлексії в процесі формування культури інтелектуальної діяльності в більшості учнів сформована недостатньо, слабо розвинені критичність і самостійність мислення, прагнення обґрунтувати свою позицію, здатність і бажання ставити питання, вести дискусію, готовність до адекватної самооцінки, до творчої діяльності, логічні операції (аналіз, порівняння, конкретизація, класифікація, узагальнення тощо) у школярів також розвинені недостатньо, тому необхідна систематична і послідовна робота школи в цьому напрямі. На підставі цього можна дійти висновку: в навчальному процесі культура інтелектуальної діяльності учнів формується стихійно і недостатньо. Одна з причин такої ситуації, на нашу думку, полягає у відсутності єдиної позиції в педагогіці та психології щодо визначення самого терміну «інтелект».

**Постановка завдання.** Мета статті: дослідити історичну трансформацію сутності поняття «інтелект».

**Виклад основного матеріалу.** Матеріали та результати дослідження. Відповідно до довідкової літератури поняття «інтелект» (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння, розум) трактується як здатність до здійснення процесу пізнання й до ефективного рішення проблем, зокрема при оволодінні новим колом життєвих завдань. У сучасній психології поняття «інтелект» вживається, головним чином, у теорії індивідуально-типологічних особливостей розвитку особистості [2, с. 919].

У більш загальному плані поняття «інтелект» виступає як синонім «мислення», розумового розвитку особистості.

Традиційно не тільки в теоретичних розробках, але навіть на рівні повсякденної свідомості, розумом (інтелектуальними здібностями) вважали, у першу чергу, не дії на основі наслідування або певного алгоритму, а самостійне придбання знань, перенос їх у нові ситуації, оригінальне рішення проблеми. Наведемо декілька характерних визначень терміну «інтелект»:

- вроджена якість, на відміну від здібностей, придбаних у процесі навчання (Г. Спенсер);
- здатність діяти доцільно, думати раціонально й діяти ефективно відносно навколишнього середовища (Д. Векслер);
- здатність вирішувати проблеми незапрограмованим (творчим) шляхом (С. Дж. Гулд);
- здатність до абстрактного мислення (Л. Терман).

Поняття «інтелект», його сутність, структура, методи оцінки інтелектуального рівня становлять досить велике і досить складне коло питань, рішення яких вимагає залучення системного підходу й використання знань із різних галузей науки: філософії, психології, біології, педагогіки, культурології, математики тощо.

З початку 50-х років ХХ століття у зв'язку з розвитком досліджень проблем продуктивного мислення в західноєвропейській та американській психології (Д. Гілфорд, К. Дункер, В. Келлер, К. Коффка, П. Торренс тощо) інтелект став розглядатися як здатність до генерування нових, оригінальних ідей. У вітчизняній психології схоже розуміння інтелекту представлено в роботах С. Рубінштейна, А. Брушлинського, Я. Пономарьова тощо.

У цей час існує безліч теорій інтелекту, серед яких можна виділити такі базові концепції: інтелект як біологічний феномен; інтелект як соціокультурний феномен; психометричний інтелект; повсякденні характеристики інтелекту.

У зміст «біологічний інтелект» включаються особливості функціонування структур головного мозку, відповідальні за пізнавальну активність. Вони визначають індивідуальні

відмінності інтелекту й зв'язують їх зі спадковістю. На думку Г. Айзенка [1], біологічний аспект є найбільш фундаментальним (за термінологією Айзенка – інтелект А), і є основою для психометричного (тобто вимірюваного звичайними тестами на *IQ*) і соціального (інтелект Б, відповідальний за критичну обробку інформації, вироблення стратегії й інші складні функції) інтелектів.

*Соціокультурна концепція* розглядає інтелект як здатність індивідуума до адаптації: інтелект – це те, що забезпечує ефективність адаптації, поведження в складному середовищі. Визначення інтелекту через пристосувальну діяльність знаходить усе більше прихильників. Для Ж. Піаже [7] сутність інтелекту виступає в структуруванні відносин між середовищем й організмом, а його розвиток проявляється в більш адекватній адаптації. Ф. Вернон відзначає, що інтелект відповідає загальному рівню складності й гнучкості в схемах поведження особистості, що послідовно сформувалися протягом її життя. Вочевидь неможливо визначити інтелект поза різноманітними формами взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. Із позицій вітчизняної психології ця взаємодія розглядалася як активна, діюча, а не просте пристосування, адаптація. Таке розуміння інтелекту дозволяє аналізувати його як процес, а не результат, що виступає у вигляді здатності до навчання, здатності до абстрактного мислення тощо.

Найбільш скандальним і водночас найбільш точним визначенням психометричного інтелекту є визначення Е. Борінга: «Інтелект – це те, що вимірюють за допомогою тестів інтелекту». Таке визначення інтелекту на підставі психометричних властивостей, що виявляють за допомогою тестів *IQ*, є й найбільш об'єктивним для психологічної науки, тому що визначення хоч і повинне впливати з теорії, але змістовно воно конкретизується тільки через практику. Аналогічно Ч. Спірмен розглядає інтелект як загальну «розумову енергію», рівень якої визначає успішність виконання будь-яких тестів. Відповідно до факторно-аналітичної теорії Ч. Спірмена генеральний фактор інтелекту має найбільшу вагу при виконанні завдань на абстрактні відносини, а найменшу – при виконанні сенсорних завдань. Крім генерального, існують також і «групові» фактори інтелекту, до яких можна віднести механічну, лінгвістичну, математичну компетентність, а також «спеціальні» фактори, які роблять свій внесок лише в окремі інтелектуальні тести.

Іншою «багатофакторною теорією інтелекту» є теорія Л. Терстоуна, відповідно до якої були виділені й названі «первинними розумовими здібностями» такі сім факторів: 1) «просторовий» (здатність оперувати в розумі просторовими відносинами); 2) «сприйняття» (здатність деталізувати зорові образи); 3) «обчислювальний» (здатність виконувати основні арифметичні дії); 4) «вербальне розуміння» (здатність розкривати значення слів); 5) «швидкість мови» (здатність швидко підібрати слово за заданим критерієм); 6) «пам'ять» (здатність запам'ятовувати й відтворювати інформацію); «логічне мислення» (здатність виявляти закономірності серед букв, цифр, фігур) [15].

Безліч досліджень, проведених за останні 30 років, свідчать, що «імпліцитна теорія особистості» є не психологічною метафорою, а реальністю, що визначає враження про іншу людину, суб'єктивну оцінку її особистісних якостей. Р.Дж. Стернберг вперше почав спробу дати визначення поняттю «інтелект» на рівні опису повсякденного поведження. Як метод він обрав факторний аналіз суджень експертів. В остаточному підсумку, виділилися три форми інтелектуального поведження: 1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, уміння розуміти прочитане); 2) здатність вирішувати проблеми; 3) практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей тощо) [14].

У рамках структурно-динамічної теорії інтелекту Д. Ушаков [11] відзначає складну залежність шляхів розвитку інтелекту й креативності від взаємодії особистісних, когнітивних і метакогнітивних структур, сформованих внаслідок впливу як навколишнього світу, так і генетичних факторів.

У педагогіці поняття «інтелект» визначається через розумові здібності людини і означає здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати

[3, с. 146]. До структури інтелекту належать такі психічні процеси, як сприймання і запам'ятовування, мислення й мовлення та інші. Розвиток інтелекту, як зазначає С. Гончаренко, залежить від природних задатків, можливостей мозку й від соціальних факторів – активної діяльності, життєвого досвіду. Поняття інтелект, інтелектуальні здібності наприкінці XIX – на початку XX століття розуміли як здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити в нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язання проблем на протигагу діям за зразком. Учені тієї доби вважали, що інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму «здоровому глузду» та «ініціативності» може «притосуватися до життя». Тобто «інтелект» – це глобальна здатність розумно діяти, раціонально мислити і справлятися з життєвими обставинами, «успішно міряться силою з навколишнім світом». Виходячи з даного визначення, важко розділити інтелект й ерудицію (знання). Однак Н. Латипов відзначає, що знання можуть бути розділені на два типи: статичні – це накопичена, але неопрацьована інформація й динамічні – це фактично вміння застосовувати знання при рішенні нових завдань [6, с. 57].

Таким чином, сьогодні більшість педагогів і психологів сходяться на думці, що інтелект – це здатність індивіда адаптуватися в навколишньому світі, уміння притосовуватися до нових умов і ситуацій. У широкому змісті інтелект характеризує весь процес пізнавальної діяльності, а у вузькому – це найбільш загальне поняття, що охоплює сферу розумових здібностей людини [9, с. 5], тобто здатність до опосередкованого і узагальненого пізнання предметів і явищ дійсності в їх істотних властивостях і зв'язках. Таке пізнання відбувається через розумові дії й операції: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікацію. Мислення може здійснюватися на основі практичних дій із предметами, сприймання та уявлення їх властивостей і, нарешті, на основі уявлень, закріплених у слові. Відповідно розрізняють наочно-дієве, наочно-образне й словесно-логічне або понятійне мислення. Усі форми мислення по-різному поєднуються в дорослої людини, характеризуючи індивідуальні особливості її інтелекту.

Для педагогічної науки становлять інтерес теорії структури інтелекту. Наприклад, відповідно до теорії множинності інтелекту Говарда Гарднера [13] кожна людина володіє вираженими в різному ступені вісьма типами інтелекту:

- **вербально-логічний** (схильність до читання, гарна словесна пам'ять, багатий лексичний запас, схильність до листування й літературної творчості тощо);
- **логічно-математичний** (схильність до рахування й роботи з числами, володіння математичними поняттями, схильність до рішення логічних завдань і головоломок, гри в шахи, мислення на абстрактному рівні в порівнянні зі своїми однолітками, розуміння причинно-наслідкових зв'язків);
- **візуально-просторовий** (мислення зоровими образами, хороше читання карт, схем, діаграм, схильність до малювання й конструювання складних тривимірних моделей; даний тип інтелекту залежить від почуття зорового подання, сприйняття й здатності візуально уявляти предмети, створювати внутрішні розумові образи);
- **моторно-руховий** (здатності в копіюванні жестів, міміки; розвинена дрібна моторика; здатність до ремесел; даний тип інтелекту має відношення до фізичних рухів і до знань, мудрості організму, включаючи кору головного мозку, відповідальну за м'язові рухи тіла);
- **музично-ритмічний** (заснований на можливості пізнання музичних образів, включаючи оточуючі нас звуки; здатності до запам'ятовування мелодій пісень, красивий голос, гра на музичному інструменті, руху в ритмічній манері);
- **міжособистісний** (схильність до спілкування, лідерства, уміння співпереживати, піклуватися про інших, здатність до роботи в колективі, до вербального й невербального спілкування);
- **внутрішньособистісний** (властиві почуття незалежності, сила волі, володіння собою, почуття власної гідності; воліє працювати на самоті, учитися на власних помилках);

- **натуралістичний** (інтерес до природи й природних явищ, здатність до розуміння світу природи й властивостей навколишнього середовища).

Таким чином, у педагогів, відповідно до даної концепції структури інтелекту, з'являється можливість цілеспрямовано організувати навчальний процес для розвитку тих або інших здібностей учнів, використати сильні сторони інтелекту дітей у процесі освоєння навчального матеріалу.

Більш пізніми варіантами теорій інтелекту, пов'язаними з визначенням інтелекту як форми компетентності, що дозволяє будувати вивчення механізмів інтелектуальної діяльності через дослідження організації життєвого й професійного досвіду, є теорії Q. McNemar (1964), M. T. Chi (1981), R. Glaser (1981). Наприклад, Q. McNemar вважає, що загальний інтелект проявляється в показниках успішності виконання реальних професійних видів діяльності. На думку R. Glaser, головне розходження між людьми з різним рівнем інтелектуальних здібностей пов'язане з тим, що вони володіють у різній мірі організованою системою знань як декларативних («що»), так і процедурних («як»). Саме особливості індивідуальної бази знань визначають ефективність окремих пізнавальних процесів і рівень інтелектуальних досягнень у професійній діяльності.

Динамічна модель інтелекту запропонована в роботі Т. Соловйової [8], відповідно до якої інтелект може розглядатися як динамічна система, елементами якої є аналітико-синтетичне сприйняття, уява, змістовна пам'ять і мислення, що забезпечує розуміння досліджуваного матеріалу. Мислення є основою інтелекту; аналітико-синтетичне сприйняття збагачує інтелект новими узагальненими поняттями; творча уява робить інтелект винахідливим, відтворюючи уява допомагає перекодувати, вводити у власне «значеннєве поле» чужий досвід, знання, тобто розуміти те, що виходить за межі суб'єктивного досвіду. Підсумовуючу функцію виконує змістовна пам'ять. Елементи інтелекту мають аналогічну структуру, що включає в себе змістовно-операційний, потребносно-мотиваційний та емоційний компоненти. Змістовно-операційний компонент кожної з інтелектуальних структур виконує інструментальну функцію, емоційний компонент – регулюючу, потребносно-мотиваційний – стимулюючу.

Можливо, найбільш повна спроба впорядкувати інформацію, накопичену в галузі експериментально-психологічних теорій і досліджень інтелекту, належить М. Холодній [12]. Нею виділені вісім основних підходів, для кожного з яких характерна певна концептуальна лінія в трактуванні природи інтелекту:

1. Соціокультурний – інтелект розглядається як результат процесу соціалізації й впливи культури в цілому.
2. Генетичний – інтелект визначається як наслідок адаптації, що ускладнюється, до вимог навколишнього середовища в природних умовах взаємодії людини з навколишнім світом.
3. Процесуально-діяльнісний – інтелект розглядається як особлива форма людської діяльності.
4. Освітній – інтелект як продукт цілеспрямованого навчання.
5. Інформаційний – інтелект визначається як сукупність елементарних процесів переробки інформації.
6. Феноменологічний – інтелект як особлива форма змісту свідомості.
7. Структурно-рівневий – інтелект як система різнорівневих пізнавальних процесів.
8. Регуляційний – інтелект як форма саморегуляції психічної активності.

На думку М. Холодної, питання про природу інтелекту вимагає принципового переформулювання. Відповідати треба не на питання: «Що таке інтелект?» (з подальшим перерахуванням його властивостей), а на питання: «Що являє собою інтелект як носій своїх властивостей?» Як деякий мінімум базових властивостей інтелекту автор виділяє:

- рівневі властивості, що характеризують досягнутий рівень розвитку окремих пізнавальних функцій (як вербальних, так і невербальних) і лежить в основі процесів

презентації дійсності (сенсорне розрізнення, оперативна й довгострокова пам'ять, обсяг і розподіл уваги, поінформованість у певній змістовній сфері тощо);

- комбінаторні властивості, що характеризують здатність до виявлення й формування різного роду зв'язків і відносин, у широкому значенні слова – здатність комбінувати в різних сполученнях (просторово-тимчасових, причинно-наслідкових, категоріально-змістовних) компоненти досвіду;

- процесуальні властивості, що характеризують операційний склад, прийоми й стратегії інтелектуальної діяльності аж до рівня елементарних інформаційних процесів;

- регуляторні властивості, що характеризують забезпечувані інтелектом ефекти координації, керування й контролю психічної активності. Властивості цього типу виявляють себе в організації поведінки, в регуляції ефективних станів, а також в ефектах саморегуляції інтелектуальної активності.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Аналіз різних підходів до інтелекту дозволяє виділити основні, найбільш важливі його складові, які розкривають його зміст:

- мислення в різних аспектах його прояву;
- розумові здатності людини;
- здатність ставити й вирішувати нові завдання;
- загальна поінформованість, рівень навченості;
- система пізнавальних процесів (у широкому змісті);
- адаптивна система, що забезпечує ефективність взаємодії із середовищем.

Підбиваючи підсумок, можна сформулювати таке робоче визначення інтелекту: *інтелект* – це психічне явище, вимірюване за допомогою тестів інтелекту, яке проявляється як загальна здатність розумових процесів адаптуватися до рішення різних завдань, пропонованих людині навколишнім середовищем, що має значний вплив на успішність її професійної діяльності.

Можна констатувати, що структура інтелекту дуже складна і, незважаючи на відомі досягнення в її пізнанні, продовжує залишатися маловивченою.

### Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Д. Понятие и определение интеллекта / Г. Д. Айзенк // Вопросы психологии. – 1985. – № 1.
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Сов. Энцикл., 1972. – Т. 10. – С. 919.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. - К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Даль В. Толковый словарь. – СПб. ; М., 1881. – Т. 2. – С. 46.
5. Драйден Гордон. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Гордон Драйден, Джанет Вос. – М.: Парвинэ, 2003. – 670 с.
6. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга / Н. Латыпов. – СПб.: Питер, 2005. – 336с.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
8. Соловьёва Т. А. Основы технологии формирования интеллектуальных структур у младших школьников / Т. А. Соловьёва. – Начальная школа. – 1997. – № 12.
9. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський : Видавець: ПП Зволейко Д.Г., 2006. – С. 5.
10. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М., 1961. – С. 252–344.
11. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д. В. Ушаков. – М.: Ин-т психологии РАН, 2003. – 354 с.

12. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та ; М.: Барт, 1997. – 392с.
13. Gardner H.E. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic book / H. E. Gardner. – 1983.
14. Sternberg R. J. The concept of “giftedness”: A pentagonal implicit theory / R. J. Sternberg // The origins and development of high ability. – Chichester: Wiley (Ciba Foundation Symposium). – P. 5-16.
15. Thurstone L. L. Primary mental abilities. – Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1938.

**Романова І. А.**

*Гене́за сутності поняття «інтелект»*

Проведено науково-педагогічний аналіз розвитку сутності поняття «інтелект», наведено робоче визначення інтелекту. Проаналізовано теорії структури інтелекту з позиції сучасних потреб педагогічної практики. Виділено й схарактеризовано основні, найбільш важливі складові інтелекту, які розкривають його зміст.

**Ключові слова:** інтелект, структура інтелекту, складові інтелекту, культура інтелектуальної діяльності, гене́за поняття, розумові процеси, людина.

**Романова И. А.**

*Гене́зис сущности понятия «интеллект»*

Проведен научно-педагогический анализ развития сущности понятия «интеллект», приведено рабочее определение интеллекта. Проанализированы теории структуры интеллекта с позиции современных потребностей педагогической практики. Выделены и охарактеризованы основные, наиболее важные составляющие интеллекта, раскрывающие его содержание.

**Ключевые слова:** интеллект, структура интеллекта, составляющие интеллекта, культура интеллектуальной деятельности, генезис понятия, мыслительные процессы, человек.

**I. Romanova**

*Genesis of the Essence of Concept «Intelligence»*

In this paper the scientific and pedagogical analysis of the concept of «intelligence» is given; the theories of the intelligence structure from the perspective of the needs of modern teaching practice are analyzed. The most important components of intelligence are characterized.

**Key words:** intelligence, intelligence structure, intelligence components, culture of intellectual activity, genesis of concept, human.

*Стаття надійшла до редакції 21.09.2012 р.*