

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ**

А.П. Лобанов, доцент, к. психол. н.

УО «Белорусский государственный педагогический университет»

В статье представлен анализ теорий и моделей интеллектуальной компетентности и результаты исследования интеллектуальной компетентности студентов с теоретическим и практическим профилем профессионализации.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, интеллект, интеллектуальная компетентность.

Summary: The article considers the systems analysis of the intellectual competency in higher education system. The competency is viewed as a factor of professionalism of a psychologist.

Key words: competency-based approach, competency, intelligence, intellectual competency.

Парадигма основанного на компетенциях образования является результатом преодоления оппозиции между усваиваемыми в вузах академическими знаниями и эффективностью их применения на практике. Другими словами, возникла реальная необходимость перманентной оценки результатов образовательного процесса и профессиональной подготовки будущих специалистов. Компетентностный подход устранил противоречие между ориентацией на общее интеллектуальное развитие и направленностью на практико-ориентированные достижения в конкретной профессиональной деятельности, что привело к обоснованию новой проблемной области исследований – интеллектуальной компетентности.

**Понятие интеллектуальной компетентности.** В качестве предпосылок названных выше исследований можно назвать, во-первых, недостаточную прогностичность тестов психометрического интеллекта относительно профессиональных достижений; во-вторых, новые данные о значении метакогнитивных способностей и стратегий в познавательной деятельности и в обучении; в-третьих, процессы демократизации образования, которые привели к необходимости непрерывного образования (образования через всю жизнь) и одновременно нивелированию роли психометрического интеллекта благодаря внедрению новых технологий усвоения знаний.

Истоки понятия «интеллектуальная компетентность» можно обнаружить в положении Р. Кеттелла о природе интеллектуальных способностей и их уровнях. Как известно, Р. Кеттелл выделил три уровня

интеллектуальных способностей: общие и локальные способности и способности-операции. Уровень общих способностей обусловлен структурными и функциональными свойствами головного мозга и определяет успешность всех интеллектуально-когнитивных процессов. Они служат основой текучего интеллекта. Уровень локальных способностей связан с врожденными и приобретенными структурами и определяет успешность широких групп когнитивных процессов. Они в большей степени зависят от особенностей воспитания и образования личности. Уровень способностей-операций базируется на культурном опыте человека. Такие способности определяют успешность частных когнитивных операций, связанных со специальной профессиональной деятельностью. Локальные способности занимают промежуточное положение между общими способностями и способностями-операциями. Они формируются за счет наследственности и среды и оказывают решающее влияние на формирование и развитие частных операций [9]. По своему содержанию и механизму возникновения кеттелловские способности-операции, во многом, аналогичны интеллектуальным компетентностям, определяющим эффективность личности в конкретной деятельности.

По мнению Т. Chamorro-Premuzic и А. Furnham, интеллектуальная компетентность – это индивидуальная способность приобретать и интегрировать знания на протяжении всей жизни [14]. Под интеллектуальной компетентностью М.А. Холодная понимает совокупность интеллектуальных ресурсов, обеспечивающих высокий уровень достижений в реальных условиях, в том числе в профессиональной деятельности [13]. Все современные теории интеллектуальной компетентности она объединяет в четыре группы: теории организации базы знаний; теории, основанные на метакогнитивных процессах; теории осознваемых практик и теории, предполагающие интеграцию когнитивных способностей и неинтеллектуальных качеств.

Е.Ю. Савин на основе анализа результатов теоретико-эмпирических исследований природы интеллектуальной компетентности определяет три проблемные области. Во-первых, расширенное толкование интеллектуальной компетентности за счет привлечения некогнитивных факторов и опасность растворения интеллектуальных составляющих в ее мотивационных и ценностных компонентах. Во-вторых, определенная декомпозиция понятия интеллектуальной компетентности в результате расширения списка ее характеристик. В-третьих, неопределенность статуса «узкой» (в пределах конкретной профессиональной деятельности) и «широкой» (вне зависимости от вида деятельности) компетентности в контексте известной проблемы переноса навыка [10]. Видимо, в данной проблемной области можно так же говорить об интеллектуальной компетентности и метакомпетентности (компетентности компетентностей).

Особого внимания заслуживает эмпирическое обоснование А.В. Карповым концепции рефлексивности как общей способности. На основании факторного анализа «расширенного состава» общих

способностей: традиционной триады (интеллект, обучаемость и креативность) и рефлексивности, он выделил два фактора «второго порядка». Первый фактор, который А.В. Карпов обозначил как «дидактический», включает основные параметры интеллекта и обучаемости. Второй фактор – «трансцендентный» – основные параметры креативности и рефлексивности [5]. На наш взгляд, результаты исследования могут быть реинтерпретированы без обращения к педагогической (дидактический фактор) и философской (трансцендентный фактор) терминологии. Так, пересечение категориальных систем «интеллект» и «обучаемость» порождает понятие «компетентность». Косвенным подтверждением нашего предположения может служить разработка понятия «интеллектуальная компетентность» М.А. Холодной (ведущим специалистом в области интеллекта и когнитивных стилей) и положения о единой социально-профессиональной компетентности И.А. Зимней (ведущего специалиста в области педагогической психологии). Кроме того, креативность и рефлексивность представляют собой не что иное, как структурные компоненты недостаточно операционализированного психологической наукой понятия разума. Другими словами, нет ничего удивительного в том, что фактор интеллекта и обучаемости (рассудок) удалось дифференцировать относительно фактора креативности и рефлексивности (разум).

Впервые теоретическое обоснование понятие «компетентность» получило в работах Н. Хомского, в частности в положении об языковой компетентности как самоорганизационной диспозиции. Языковая компетенция – это всеобщность лингвистических знаний родного языка, которая делает возможным воспроизводить все важнейшие структуры языка в форме предложений, а также образовывать любые новые структуры согласно его грамматике и правилам [2].

**Модели интеллектуальной компетентности.** Известный когнитивный психолог Дж. Андерсон [1] предлагает модель развития компетентности, основанную на совокупности условий ее формирования и стадий приобретения навыков. Он исходит из двух условий эффективности развития компетентности Дж. Хейза: усердие в приобретении навыков (даже достижение гениальности требует не менее 10 лет практической деятельности) и усложнение целенаправленных практик. При целенаправленной практике необходимо учитывать активность обучающихся и их мотивацию к обучению, а не к выполнению конкретного задания, наличие обратной связи и самодетерминации.

В результате человек приобретает необходимые знания и опыт, которые кодируются и углубляются по мере приобретения навыков на когнитивной, ассоциативной и автономной стадиях переработки информации. На когнитивной стадии усваиваются фактологические знания и формируются декларативные репрезентации. На ассоциативной стадии осуществляется переход от использования декларативных знаний к прямому применению процедурного знания (происходит процесс процедурализации) и формированию структур процедурной репрезентации. На автономной стадии

благодаря тактическому (процессу обучения определенным правилам решения конкретных проблем) и стратегическому (освоение способа решения проблем) научению происходит автоматизация действий, повышение их скорости и точности выполнения.

Необходимо подчеркнуть, что, по мнению Дж. Андерсона, именно процедурные, а не декларативные, знания определяют успешность выполнения действий. Этим же можно объяснить эффективность образовательных технологий по сравнению с декларативными системами обучения и их компетентностный характер. Изучение компетентности Дж. Андерсон считает одним из главных достижений когнитивной науки за последнюю четверть века (начиная с середины 1970-х гг.) [1].

Заслуживает также внимания модель персональной компетентности когнитивных психологов С. Гринспена и Дж. Дрискола [16]. Центральное понятие их модели – персональная компетентность – представляет собой иерархическое и многокомпонентное (модульное) образование, основанное на представлении о личности как источнике желаний, а интеллекте – как источнике возможностей. Модель включает четыре уровня компетентности: физиологическую, эмоциональную, повседневную и академическую.

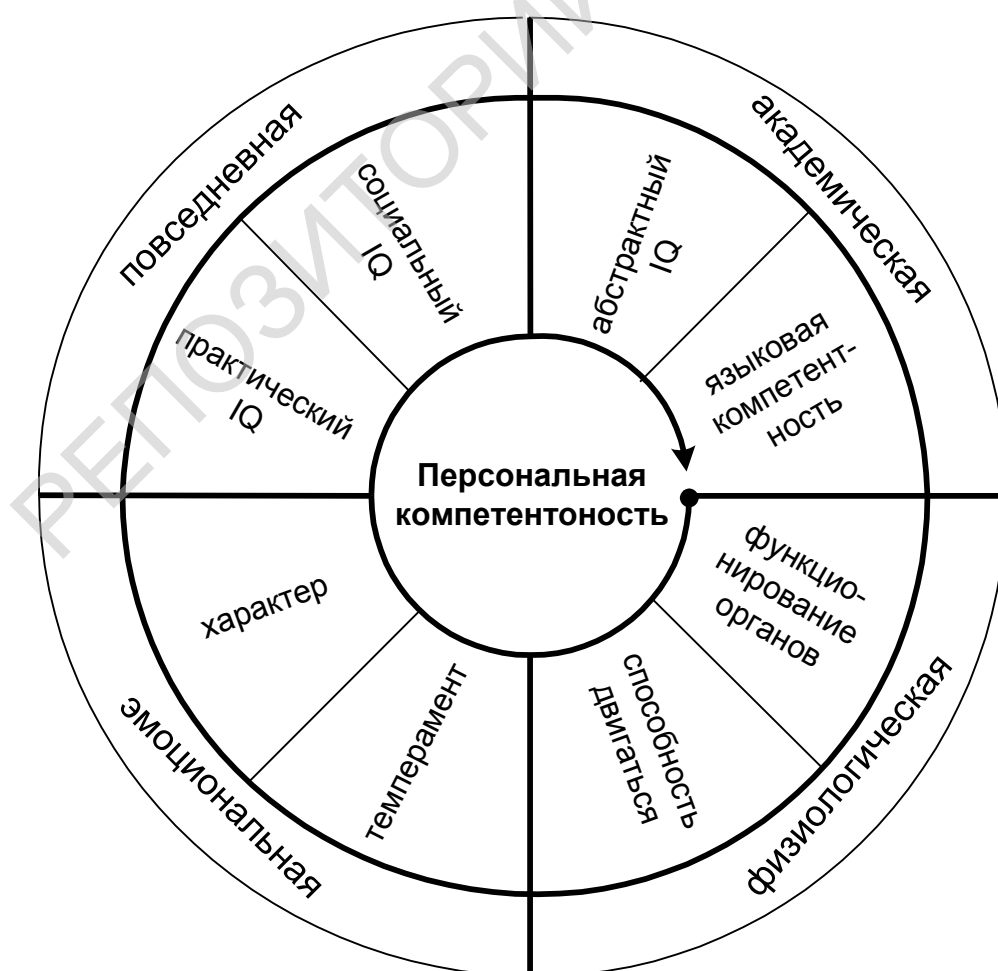


Рис. Модель персональной компетентности С. Гринспена и Д.Н. Дрискола

Физиологическая компетентность предполагает адекватное функционирование физиологических органов и способность двигаться. Эмоциональная компетентность, темперамент и характер, отвечают соответственно за эмоциональность и отвлеченность, коммуникабельность и социальную ориентированность.

Интеллектуальный компонент персональной компетентности представлен уровнем повседневной и академической компетентности. Повседневная компетентность определяется развитием практического интеллекта (способностью осознавать и понимать повседневные проблемы) и социального интеллекта (способностью осознавать и понимать социальный контекст). Совершенно очевидно, что повседневная компетентность есть не что иное, как психологическое наполнение содержания философского понятия «здравый смысл». Академическая компетентность – совокупность умозрительного (абстрактного) интеллекта и вербально-лингвистических способностей, или вербального интеллекта.

По проблеме валидности психологических тестов в отношении успешности профессиональной деятельности Д.В. Ушаков отмечает работы Дж. Хантера (Hunter, 1986), Э. Ханта (Hunt, 1995) и Л. Готтфридсон (Gottfredson, 1997). При этом он считает, что корреляции (на уровне 0,80) наиболее точно отражают взаимосвязь интеллекта с теми аспектами профессиональной деятельности, которые можно измерить объективно, а не на основе экспертных оценок. Среди других психологических свойств, влияющих на профессиональные достижения человека, роль интеллекта тем больше, чем а) сложнее профессия, б) больше вес отношений «человек – объект» и меньше – «человек – человек» [11].

Согласно имплицитной теории интеллектуальной компетентности К. Двек, индивидуальные различия в обучении зависят не только от психометрического интеллекта, но и личностных качеств субъекта образовательного процесса и его житейской репрезентации интеллекта (самооценки интеллекта – self-assessed intelligence) [6]. Представления о собственном интеллекте или субъективные категории выступают в качестве факторов внутренней детерминации обучения. Индивидуумы, для которых характерны постоянные субъективные константы (представления о неизменных свойствах интеллекта) отличаются стремлением к превосходству, ценят легкий успех, ориентированы на результат, нуждаются в позитивном подкреплении и избегают неудач. Однако они проявляют неуверенность в собственных интеллектуальных способностях при их сравнении со сверстниками и при решении задач повышенной сложности. Напротив, ориентированные на представления об интеллекте как обогащаемом в процессе обучения индивидуумы готовы к развитию и самосовершенствованию, не боятся препятствий и трудностей, ориентированы на обучение и достижения компетентности.

Как полагает Т.В. Корнилова с соавторами, субъективные репрезентации целей и самооценки обучения входят в более общее понятие самоэффективности в концепции А. Бандуры [6], которое разрабатывалось в

связи с изучением влияния мотивации на процессы познания. Установлено, что студенты с высоким уровнем академической самооценки используют более эффективные когнитивные и метакогнитивные стратегии. В отечественной психологии проблеме самооценки когнитивных способностей и академических достижений не уделяется должного внимания. Одним из немногих исключений являются исследования М.А. Холодной [12] и Т.Д. Грицевич [3].

М.А. Холодная в структуру метакогнитивного опыта включает метакогнитивную осведомленность, или систему представлений человека о своих интеллектуальных возможностях. Метакогнитивная осведомленность предполагает наличие знаний своих индивидуальных интеллектуальных качеств и оснований собственной интеллектуальной деятельности; умение оценивать и принимать свои индивидуальные интеллектуальные качества; готовность использовать приемы стимулирования и эффективно мобилизовать интеллектуальные возможности для решения возникающих проблем [12].

В исследовании Т.Д. Грицевич установлено, что на формирование представлений о своих учебных способностях и их самооценку оказывают влияние осознание учебных достижений и оценка учителей. Влияние носит дифференцированный характер в зависимости от уровня успеваемости школьников: оно имеет место у отличников и отсутствует у слабоуспевающих учеников [3].

Самооценка интеллекта (в житейских категориях «ума» и житейских репрезентациях) в имплицитных теориях интеллекта и интеллектуальной компетентности, безусловно, отражает расширение содержания интеллекта за счет здравого смысла и конкретизацию предикторов академических достижений.

Согласно теории когнитивной оценки Э. Дисси и Р. Раяна при выполнении определенной деятельности субъект постоянно оценивает, что является причиной его действий (он сам или что-то извне), насколько эффективна его деятельность и может ли он, выполняя эту деятельность, поддерживать значимые отношения. Другими словами, в процессе деятельности человек удовлетворяет три базовые потребности: в компетентности, в самодетерминации и в значимых отношениях. Две первые потребности базируются на соответствующих ощущениях, предложенных Р. Уайтом и Р. де Чармсом: ощущении компетентности, или всей полноты своих возможностей, и ощущении самодетерминации, или осознании себя причиной (источником) своих действий. В зависимости от характера самодетерминации Р. де Чармс разделил всех людей на две категории, на тех, кто ощущает себя причиной собственной активности, и тех, кто ищет источник в ком-то другом [4].

В кросскультурном исследовании Ш. Левеск, А. Цуэлке, Л. Станек и Р. Раян [17] установили, что успеваемость студентов связана с удовлетворением их потребности в автономии (самодетерминации) и компетентности. При этом авторы исследования подчеркивают, что

американская система образования в большей степени поддерживает потребность в компетентности, а немецкая система – потребность в автономии.

На основании анализа компетентностного подхода, теорий и моделей компетентности, а также образовательных технологий, основанных на компетенциях, рассмотрим более детально проблему исследования интеллектуальной компетентности.

**Исследования интеллектуальной компетентности.** Так, исходя из различий в особенностях категоризации и решении физических задач «экспертами» (университетскими преподавателями) и «новичками» (студентами-физиками), Р. Глейзер установил, что они не сводятся к количественным характеристикам объема знаний. Знания экспертов лучше организованы и опираются на опосредованные фундаментальные закономерности. Напротив, знания и способы решения задач новички выводят из непосредственно заданных условий [15].

М.А. Холодная изучает интеллектуальную компетентность исходя из положения о двух уровнях ее проявления: уровня предметно-специфических знаний и практических навыков и универсального уровня. К универсальным признакам интеллектуальной компетентности она относит сформированность метакогнитивного опыта и непроизвольный интеллектуальный контроль. Непроизвольный интеллектуальный контроль – это ментальная структура в составе метакогнитивного опыта, обеспечивающая оперативную избирательную регуляцию процесса переработки информации на субсознательном уровне. Индикаторами такого контроля являются объем ментального сканирования, особенности структурирования ментальной репрезентации ситуации (способность дифференцировать и соотносить ее элементы с учетом контекста), торможение импульсивности в процессе поиска решения, имплицитная обучаемость в ходе освоения нового вида деятельности и координация когнитивных функций в условиях когнитивного конфликта [13].

В результате было установлено, что для достижения интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности, интеллект – это необходимое (вербальный интеллект не менее 117 – 119 баллов, общий – 117 по тесту Р. Амтхауэра), но недостаточное условие. Он должен быть дополнен релевантными стилевыми свойствами, например, полнезависимостью. Эти данные согласуются с положениями Ж. Пиаже и Н.А. Аминова об интеллектуальном минимуме успешного обучения в вузе и профессионального становления, а также с положением об эффекте «порога интеллекта» В. Шнейдера [11; 13].

Е.Ю. Савин констатирует, что в основе интеллектуально-когнитивной компетентности лежат особым образом организованные предметно-специфические (понятийные) знания или особенности организации понятийного и метакогнитивного опыта. Он установил, что «экспертам» (преподавателям университета) в большей степени, чем «новичкам» (студентам 3 – 4 курса математического факультета), присущи открытая

познавательная позиция и субъективная готовность к размышлениям и прогнозированию в нестандартных условиях [10].

Роль интеллектуальной компетентности в профессиональном становлении студентов-психологов мы изучали, во-первых, посредством корреляции интеллектуальных показателей и академической успеваемости; во-вторых, в связи с интеллектуальным развитием психологов-теоретиков и практиков.

В первом исследовании приняли участие 59 студентов 2 курса факультета психологии. Их интеллектуальное развитие мы изучали при помощи «Шкалы интеллекта взрослых» Д. Векслера и авторской методики «Ведущий способ группировки»; академическую успеваемость определяли по средним баллам по психологическим и непсихологическим дисциплинам за 3 семестра. В результате была обнаружена статистически значимая корреляция между успеваемостью по психологическим дисциплинам и вербальным интеллектом ( $r_s = 0,37$  при  $P < 0,01$ ) и абстрактным интеллектом как совокупностью когнитивных способностей ( $r_s = 0,26$  при  $P < 0,05$ ), а также по непсихологическим дисциплинам и соответствующими видами интеллекта ( $r_s = 0,30$  при  $P < 0,05$ ). Напротив, между невербальным интеллектом и успеваемостью обнаружена слабая отрицательная связь. Корреляция общего интеллекта по Д. Векслеру и академической успеваемостью по психологическим (0,25) и непсихологическим (0,23) дисциплинам оказалась статистически незначимой. Конкретный интеллект как совокупность ассоциативных способностей еще в меньшей степени коррелирует с успеваемостью студентов (соответственно 0,16 и 0,08). Результаты нашего исследования не противоречат теоретическим и эмпирическим данным о значении вербального интеллекта в достижении интеллектуальной компетентности и эффективности обучения студентов на гуманитарных факультетах [8].

В процессе профессиональной подготовке логично предположить рост абстрактного интеллекта и теоретического мышления. Эту гипотезу можно проверить по соотношению показателей абстрактного и конкретного интеллекта и распределению испытуемых в группе на основании этих показателей (Табл.)

Таблица – Типология испытуемых по соотношению способов группировки

Тип испытуемых	2 курс (n = 103)		5 курс (n = 42)		Аспиранты (n = 26)	
	n	%	n	%	N	%
Понятийный	19	18.45	8	19.05	3	11.54
Преимущественно понятийный	49	47.55	27	64.29	14	53.85
Уравновешенный	2	1.94	1	2.38	2	7.69
Ассоциативный	8	7.77	2	4.76	1	3.85
Преимущественно	15	14.56	4	9.52	6	23.08



ассоциативный						
Латентный	10	9.71	0	0.00	0	0.00

Средние показатели абстрактного интеллекта, основанного на понятийных группировках ниже у студентов 2 курса (6.78) и значительно выше у студентов 5 курса (16,8) и аспирантов (17,3). Как видно из таблицы, все группы испытуемых соответствуют возрастным нормативам: абстрактный интеллект у них развит в большей степени, чем конкретный интеллект. Испытуемые с абстрактным интеллектом (или формально-логическим мышлением) составляют соответственно 66% (понятийный – 18.45 и преимущественно понятийный – 47.55) у второкурсников; 83.34% (19.05 и 64.29) у пятикурсников и 65,39% (11.54 и 53.85) у аспирантов. «Возврат» интеллектуальных показателей аспирантов на уровень студентов 2 курса можно объяснить наличием в их группе специалистов, для которых ассоциативные способности (конкретный интеллект) являются необходимым условием профессионального (художественного) развития.

Во втором исследовании, в котором приняли участие 48 студентов 5 курса факультета психологии, на основании комбинации факторов 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла испытуемые были разделены на две группы: психологов-теоретиков (17 человек) и психологов-практиков (31 человек). По Р. Кеттеллу, профиль личности психолога-теоретика образует совокупность следующих факторов: 0,31 А + 0,78 В + 0,47 N; профиль личности психолога-практика – 0,72 А + 0,29 В + 0,29 Н + 0,29 N. Сходство их профессиональных портретов задано тремя факторами: А – «готовность к контактам», В – «общая интеллектуальность» и N – «умение поддерживать контакты». Различие сводится к наличию у психолога-практика дополнительного фактора Н – «ненасыщаемость контактами с другими людьми».

Методика Р. Кеттелла позволяет сгруппировать всю совокупность факторов в три группы: интеллектуальные особенности (факторы В, М и Q<sub>1</sub>); эмоционально-волевые особенности (факторы С, G, I, O, Q<sub>3</sub> и Q<sub>4</sub>) и коммуникативные свойства (факторы А, Н, F, E, Q<sub>2</sub>, N, и L).

Теоретики обнаружили более высокие показатели по всем интеллектуальным особенностям. Они имеют более высокий интеллект, пронизательность и абстрактность мышления (В); развитое воображение и высокий творческий потенциал (М); критичность, независимость и аналитичность мышления (Q<sub>1</sub>). Психологи-практики превосходят теоретиков по эмоционально-волевым особенностям личности (по 4 из 6 факторам) и коммуникативным свойствам (по 4 из 7 факторам). Различия профилей психолога-теоретика и психолога-практика на уровне статистической значимости обнаружено по факторам А (U=104,5 при P<0,001), Н (U=127 при P<0,01) и I (U=141 при P<0,01) в пользу практиков и по фактору В (U=162 при P<0,03) в пользу теоретика [7].

В целом профессия психолога предполагает достаточно высокий уровень вербального (113,19 и 114,94), невербального (109,3 и 111,13) и

общего (112,04 и 114,13) интеллекта по тесту Д. Векслера вне зависимости от их практической или теоретической направленности.

### **Выводы**

1. Интеллектуальная компетентность представляет собой более узкую область исследования индивидуальной интеллектуальной деятельности человека, которая непосредственно обеспечивает его эффективность в сфере профессиональных достижений. Оно подразумевает рефлексию, осознание возможностей собственного интеллекта и ту его часть, которая обеспечивает решение профессиональных задач.

Интеллектуальная компетентность призвана определить границы интеллектуальных инвестиций конкретного человека в конкретную деятельность. Нередко даже в житейской практике мы оцениваем других людей в неинтеллектуальных сферах словом «умница» (например, точный дальний бросок баскетболиста).

2. Интеллектуальная компетентность определяет уровень интеллектуальной емкости конкретной сферы производства (профессии), а также уровень мастерства специалиста.

3. Профессиональная составляющая деятельности психолога во многом определяется его интеллектуальной компетентностью, уровнем развития не только общего, но и вербального интеллекта.

### **Литература**

1. Андерсон, Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. / Дж. Андерсон. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
2. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
3. Грицевич, Т.Д. Проблема учебных способностей в современной психологии / Т.Д. Грицевич // Учебные способности и обучаемость: Учеб. метод. пособие / Сост. М.Ф. Бакунович, Т.Д. Грицевич, О.А. Ткачук, Т.С. Юрочкина / подред. А.П. Лобанова. – Минск: БГПУ, 2003. – С. 4–20.
4. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. – 100 с.
5. Карпов, А.В. Закономерности структурной организации метапроцессуальной регуляции деятельности субъект-субъектного типа / А.В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – 2007. – Выпуск 21. – С. 5–14.

6. Корнилова, Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, М.В. Чумакова, С.А. Корнилов, Е.В. Новотоцкая-Власова // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 86–98.
7. Лобанов, А.П. Профильное образование психологов в контексте компетентностного подхода / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Н.В. Карлионова // Вэшэйшая школа. – 2006. – №5. – С. 33–36.
8. Профессиональная подготовка специалистов в педагогическом университете: Метод. рек. / Сост. А.П. Лобанов, С.И. Коптева, Т.П. Судник. – Минск: БГПУ, 2002. – 38 с.
9. Психодиагностика детей / Сост. А.С. Галанов. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.
10. Савин, Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности / Е.Ю. Савин // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 50–60.
11. Ушаков, Д.В. Дискуссия о тестах интеллекта как социально-психологический эксперимент / Д.В. Ушаков // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – №4. – 2004. – С. 91–107.
12. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
13. Холодная, М.А. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности / М.А. Холодная, О.Г. Берестнева, И.С. Кострикина // Психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 29–37.
14. Chamorro-Premuzic, T. Intellectual competence and the intelligent personality A third way in differential psychology / T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham // Review of General Psychology. – 2006. – V. 10. – № 3. – P. 251–267.
15. Glaser, R. A Research Addenda for Cognitive Psychology and Psychometrics / R. Glaser // American Psychologist. – 1981. – V. 36 (9). – P. 923–936.
16. Greenspan, S. The role of intelligence in a broad model of personal competence // In D.P. Flanagan, J.L. Genshaft (Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues / S. Greenspan, J. Driscoll. – New York: Guilford Press. – 1997. – P. 131–150.
17. Levesque, C. Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory / C. Levesque, A. Zuehlke, L. Stanek, R. Ryan // Journal of Educational Psychology. – 2004. – Vol. 96. – № 1. – P. 68–84.