

ДОМИНИРУЮЩИЙ ПОДХОД К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ СО СТИЛЕМ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

А.П. Лобанов,

доктор психологических наук, профессор кафедры проектирования
образовательных систем РИВШ

Человеческую жизнь можно представить как ограниченный во времени процесс решения проблем. В этом смысле система образования не является исключением: обучающийся решает глобальную проблему усвоения знаний и формирования компетенций в условиях минимизации интеллектуальных и эмоциональных затрат. Он, конечно же, осознает, что обучение предполагает перманентное преодоление трудностей, что личностный рост является результатом упорной работы над собой. Однако где-там в подкорке прозябает мысль о собственной исключительности, наличии уникальных способностей, которые позволят буквально из воздуха получить любую информацию по любой учебной дисциплине. Адекватность самооценки личностных знаний у студентов формируется со временем. Горячие головы обучающихся нуждаются в холодном душе зачетов и экзаменов.

Сложный путь профессионального становления проходит и преподаватель. Сначала он, вооруженный знаниями в области дидактики и методики преподавания, наивно полагает, что сможет наполнить «ментальные черные ящики» студентов имеющейся у него и хранящейся в известных ему учебных пособиях учебной информацией. Затем наступает прозрение: оказывается, эффективность академических достижений обучающихся определяется их интеллектуальным развитием и стилями обучения. Дидактика трансформируется в психодидактику. Знания утрачивают свой исключительный статус, из цели образовательного процесса они превращаются в средство когнитивного и метакогнитивного развития личности. Согласно теории Э. Дисси, современный преподаватель должен поддерживать самостоятельность обучающегося, формировать у него способность самостоятельно принимать решения и находить оптимальные способы решения проблем [цит. по 1].

Наиболее полно проблема соотношения механизмов аффективного и когнитивного познания представлена в работах Г.А. Виленской и Е.С. Сергиенко и М. Хаузера. Так, Г.А. Виленская и Е.С. Сергиенко приводят результаты исследований К. Тревартена (первичны аффективные механизмы, на базе которых формируется социальное и когнитивное познание) и П. Хобсона (оба вида познания первичны, но на ранних стадиях онтогенеза

ведущими являются когнитивные механизмы) [2]. М. Хаузер, анализируя модели моральных суждений, приходит к выводу, что «под контролем эмоций находится только то, что мы фактически делаем, а не то, что мы понимаем или воспринимаем как нравственно допустимое» [3, с. 93]. Другими словами, анализ действия (или восприятия события) всегда предшествует моральному осознанию ситуации и лишь затем сопровождается эмоциональными или рациональными реакциями.

В.В. Овсянникова установила, что точность распознавания эмоций коррелирует со стилевыми характеристиками интеллекта, такими как независимость и гибкость познавательного контроля, но не связана непосредственно с когнитивным стилем «диапазон эквивалентности», общим и эмоциональным интеллектом [4].

Мы исходим из того, что решая проблемы академического плана, субъекты образовательного процесса руководствуются доминирующим (интеллектуальным и / или аффективным) подходом к их решению, который проявляется в стилях обучения и социальном интеллекте.

Методика и организация исследования. В нашем исследовании приняли участие 53 студента (магистранта) второй ступени получения высшего образования. Цель исследования предусматривала изучение доминирующего (аффективного или интеллектуального) подхода к решению проблем, а также его взаимосвязи со стилем обучения / мышления и социальным интеллектом.

В качестве диагностического инструментария мы использовали следующие методики: «Анкету предпочтений» Н.А. Аминова – Мари-Жозеф Шалвен, «Опросник стилей деятельности» П. Хони и А. Мамфорда (в адаптации А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой) и «Методику исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена (в адаптации Е.С. Михайловой).

1. «Анкета предпочтений» Н.А. Аминова – М.-Ж. Шалвен диагностирует четыре типа церебральных предпочтений: экспертный левый кортикальный (Э), организаторский левый ретикулярный (О), коммуникационный правый кортикальный (К) и тактический правый лимбический (Т) типы. Суммарные показатели выраженности первого и третьего типа определяют доминирование интеллектуального подхода к решению проблем, соответственно второго и третьего типов – аффективного подхода [5].

2. «Опросник стилей деятельности» («Learning Styles Questionnaire») разработан П. Хони (P. Honey) и А. Мамфордом (A. Mumford). Он базируется на теории циклов обучения Д. Колба и позволяет диагностировать доминирование одного из четырех стилей: деятель или активист (по

типологии Д. Колба, аккомодатор), рефлексирующий или мыслитель (дивергатор), теоретик (ассимилятор) и прагматик (конвергатор) [6].

3. «Методика исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда (J. Guilford) и М. Салливена (M. O'Sullivan) основана на факторно-аналитической (трёхкомпонентной) теории интеллекта Дж. Гилфорда, согласно которой социальный интеллект представляет собой способность к познанию поведения. Она включает 4 субтеста: «Истории с завершением» (S1), «Группы экспрессии» (S2), «Вербальная экспрессия» (S3) и «Истории с дополнением» (S4). Субтесты методики напрямую тестируют четыре способности: познание классов, систем, преобразований и результатов (импликаций) поведения и дополнительно – познание элементов и отношений. Автор русскоязычной версии теста Е.С. Михайлова полагает, что тест социального интеллекта является хорошим индикатором проявляющихся в повседневной жизни и профессиональной деятельности коммуникативных способностей человека [7, с. 22].

Результаты исследования и их обсуждение. В соответствии с целью исследования изложение его результатов предполагает два этапа: анализ структуры предпочтений и доминирующего типа решения проблем и интерпретация взаимосвязи аффективного и интеллектуального подходов к решению проблем со стилями обучения и социальным интеллектом магистрантов.

У студентов второй ступени обучения наиболее выражен тактический тип (7,64), далее по степени убывания представлены экспертный (6,18), коммуникационный (6,08) и организационный (5,7) типы (рисунок 1).

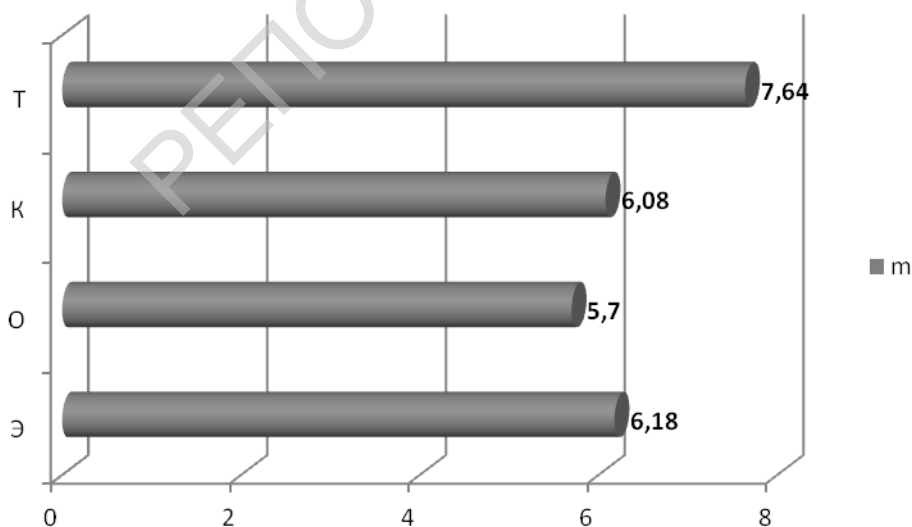


Рисунок 1 – Показатели выраженности типов предпочтений у студентов магистратуры

Наличие экспертных способностей в настоящее время принято рассматривать как одно из основных условий профессионального становления специалиста. По утверждению Лауры Стоуг (L.M. Stough) и Дугласа Пальмера (D.J. Palmer), эксперта от новичка отличает хорошо организованная база знаний, а также рефлексивное, осведомленное и стратегическое отношение к профессиональной деятельности [8].

В целом для студентов магистратуры характерно доминирование аффективного (13,34) подхода над интеллектуальным (12,36) подходом к решению проблем.

Интеркорреляция шкал методики Н.А. Аминова – М.-Ж. Шалвен и их корреляция с интегрированными показателями подходов к решению проблем позволяют конкретизировать взаимодействие названных выше типов предпочтения (таблица).

Таблица – Интеркорреляция типов предпочтения и их корреляция с подходами к решению проблем

тип	Э	О	К	Т	Аф	Ин
Э	1	0,27	-0,58***	-0,08	0,29*	0,55***
О		1	-0,37**	-0,78***	0,42**	-0,18
К			1	0,16	-0,34*	0,31*
Т				1	0,25	0,16

На основании коэффициента корреляции Пирсона можно утверждать, что экспертный тип магистрантов отрицательно коррелирует с их коммуникационным типом ($r=-0,58$; $p<0,001$). И это несмотря на то, что они вместе образуют конструкт «интеллектуальный подход к решению проблем». В целом для экспертного типа характерно единство аффективного ($r=0,29$; $p<0,05$) и интеллектуального ($r=0,55$; $p<0,001$) подхода к решению проблем (конечно же, при доминировании последнего).

Организационный тип предпочтения имеет обратную связь с коммуникационным ($r=-0,37$; $p<0,01$) и тактическим ($r=-0,78$; $p<0,001$) типами. В то же время он положительно коррелирует с аффективным подходом к решению проблем ($r=0,42$; $p<0,01$). Тактический тип статистически незначимо положительно взаимосвязан с двумя подходами к решению проблем. Коммуникационный тип демонстрирует эффект оппозиции: он положительно связан с интеллектуальным подходом ($r=0,31$; $p<0,05$) и одновременно отрицательно – с аффективным подходом ($r=-0,34$; $p<0,05$) к решению проблем. Действительно, тактические задачи могут быть решены на основе и аффекта, и интеллекта. Однако эффективная

коммуникация все же предполагает опору на интеллектуальную составляющую.

Подходы к решению проблем и стили обучения. Студенты магистратуры в целом, скорее, мыслители (7,79) и теоретики (7,19), чем прагматики (6,34) и активисты (4,36). Та же структура стилей обучения была выявлена в другом нашем исследовании и сделан вывод о том, что современные магистранты формируются в основном по типу исследователя, теоретическая подготовка доминирует над ее прикладными аспектами, что ограничивает ее практико-ориентированную направленность. Им явно не хватает прагматизма и активности в контексте парадигмы активного субъекта [9].

Наши данные не противоречат результатам других исследований, согласно которым стили «теоретик» и «мыслитель» имеют отрицательный характер корреляции со стилем «активист». Кроме того, студенты, видимо, еще не осознают в полной мере привлекательность магистерской степени, поэтому прагматики остаются, как правило, вне стен магистратуры.

В дальнейшем мы сгруппировали испытуемых в три группы в зависимости от выраженности способа решения проблем: с аффективным и интеллектуальным подходом (рисунок 2) и с их уравновешенными значениями.

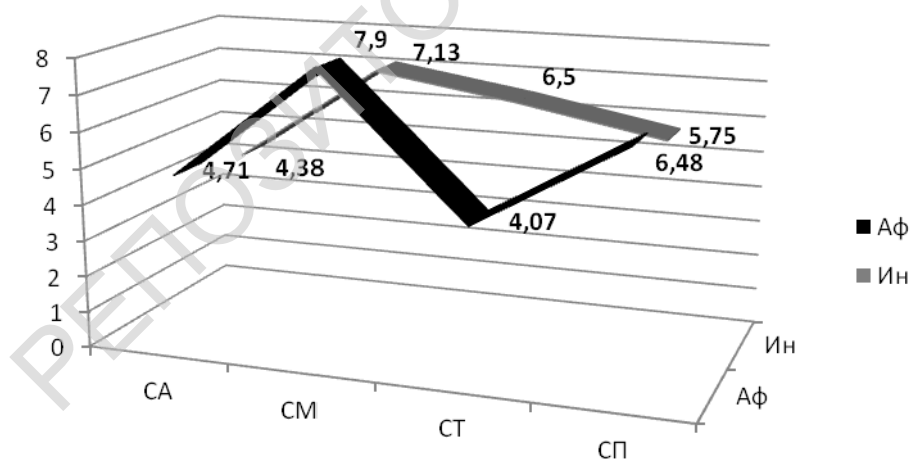


Рисунок 2 – Показатели стилей обучения студентов с разным доминирующим подходом к решению проблем

Установлено, что аффективный подход к решению проблем более характерен для стиля «мыслитель» (7,9) и наименее приемлем для теоретика (4,07). Интеллектуальный подход также более выражен у мыслителя (7,13) и менее всего – у активиста (4,38). Если принимать во внимание группу «уравновешенных», то они лидируют по выраженности таких стилей

обучения, как «мыслитель» (8,18) и «теоретик» (6,55) и уступают представителям других групп по показателям стиля «активист» (4,27).

Стиль мыслителя отрицательно коррелирует с тактическим типом предпочтений ($r=-0,31$; $p<0,05$), а «теоретик» – с коммуникационным ($r=-0,34$; $p<0,05$) и тактическим ($r=-0,59$; $p<0,001$) типами и положительно взаимосвязан с организационным ($r=0,62$; $p<0,001$) типом соответственно. Из всех стилей обучения только «прагматик» имеет значимую обратно пропорциональную связь с интеллектуальным подходом к решению проблем.

Подходы к решению проблем и социальный интеллект. Показатели социального интеллекта магистрантов по композиционной оценке соответствуют статистической норме (30 баллов). Их способность предвидеть последствия поведения выражена на средне сильном уровне ($m_{SI}=9,51$), три других способности – на среднем уровне (7,58; 7,86 и 5,05). При этом показатели экспертного типа имеют отрицательную корреляцию со способностью к познанию классов поведения, способностью к логическому обобщению и выделению существенных признаков невербального реагирования ($r=-0,61$; $p<0,001$) и с композитной оценкой ($r=-0,36$; $p<0,05$); организационного типа – со способностью познания преобразований поведения человека ($r=-0,32$; $p<0,05$); коммуникационного типа, напротив, положительно связаны со способностью к познанию классов поведения ($r=0,31$; $p<0,05$); тактического типа – со способностью познания преобразований поведения ($r=0,33$; $p<0,05$). Интеллектуальный подход к решению проблем соотносится с отрицательными значениями способности к логическому обобщению и выделению существенных признаков невербальных реакций ($r=-0,40$; $p<0,01$).

Типология испытуемых по доминирующему подходу к решению проблем позволила конкретизировать структуру социального интеллекта разных групп студентов магистратуры (рисунок 3).

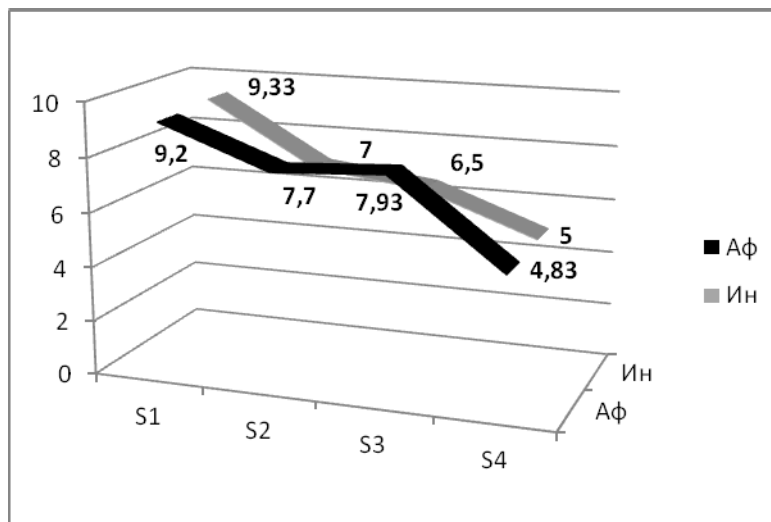


Рисунок 3 – Показатели социального интеллекта магистрантов с разными подходами к решению проблем

Для студентов магистратуры с аффективным стилем решения проблем характерны более высокие показатели способности к познанию классов поведения, а значит и способности к логическому обобщению невербальных реакций (7,7 и 7), а также способности к пониманию изменений сходных вербальных реакций в зависимости от контекста конкретных ситуаций (7,93 и 6,5). Напротив, у студентов с доминирующим интеллектуальным способом решения задач более высокие значения способности познания результатов поведения (9,33 и 9,2) и способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия (5 и 4,83). При этом интегральный показатель социального интеллекта – композитная оценка – выше у магистрантов с уравновешенным (интеллектуально-аффективным) подходом к решению проблем (31), затем – аффективным (29,7) и интеллектуальным (27) подходами. Студенты с уравновешенным подходом в целом имеют более выраженные показатели социального интеллекта по трем из четырех субтестов методики: «Истории с завершением» (10,3 против 9,33 и 9,2), «Вербальная экспрессия» (8,2 против 6,5 и 7,93) и «Истории с дополнением» (5,5 против 5 и 4,83).

Заключение. Результаты нашего исследования согласуются с теориями метакогнитивизма: сначала мы на основе развития когнитивных способностей познаем других людей и самого себя, а затем благодаря метакогнициям, приобретаем способность анализировать собственное мышление, способности к осознанию и рефлексивной умственной деятельности. При этом дальнейшее интеллектуальное развитие личности осуществляется, главным образом, латентно, «за ширмой» профессионального становления и в контексте непосредственной профессиональной деятельности. Когнитивное развитие «врастает» в личностное развитие индивидуума и способствует усвоению метакогнитивных знаний и метакогнитивного опыта.

Таким образом, в результате проведенного исследования, анализа и интерпретации полученных данных можно утверждать следующее:

1. Ведущим типом предпочтений студентов магистратуры является тактический (правый лимбический) тип, для которого характерно обращение к непреднамеренному мнемическому способу решения эмоциональных проблем, и который отрицательно коррелирует с экспертным (левым кортикальным) типом, занимающим субдоминантное положение в названной выше структуре. Доминирующий тип предпочтений (или профиль латеральности), как известно, оказывает существенное влияние на

академические достижения и эффективность профессионального становления.

2. Научный стиль мышления предполагает развитие студентов магистратуры как мыслителей и теоретиков. Однако установлено, что доминирующий у них аффективный подход к решению проблем более характерен для стиля «мыслитель» и наименее приемлем для теоретика, что нарушает принцип согласованности указанных выше стилей. Нет мыслителя, который не разрабатывал бы научных теорий, как нет и теоретика, который не склонен к размышлениям.

3. Социальный интеллект способствует становлению и развитию тактического и организационного типов предпочтений и в то же время отрицательно коррелирует с показателями экспертного и коммуникационного типов.

Проблема современного образования в высшей школе заключается в избыточном внимании к текущим формам контроля и их унификации, увлечении организационно-коммуникативной стороной образовательного процесса и в недооценке ведущей роли интеллектуально-когнитивного развития личности (как обучающего, так и обучающегося) в академической эффективности и компетентности.

Литература

1. Cai, Y. Home Schooling and Teaching Style Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers / Y. Cai, J. Reeve, D. Robinson // Journal of Educational Psychology. – V. 94. – P. 372–380.

2. Виленская, Г.А. Социально-когнитивное развитие в раннем возрасте / Г.А. Виленская, Е.С. Сергиенко // Ментальная репрезентация: динамика и структура. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 1998. – С. 199–216.

3. Хаузер, М. Мораль и разум: как природа создала наше универсальное чувство добра и зла / М. Хаузер. – М.: Дрофа, 2008. – 639 с.

4. Овсянникова, В.В. Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.В. Овсянникова; Ин-т психологии РАН. – М., 2007. – 26 с.

5. Аминов, Н.А. Диагностика педагогических способностей / Н.А. Аминов. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1997. – 80 с.

6. Ишков, А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография / А.Д. Ишков. – М.: АВС, 2004. – 224 с.

7. Михайлова (Алешина), Е.С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. – СПб.: ГП «Иматон», 1996. – 56 с.

8. Stough, L.M. Special thinking in special settings: a qualitative study of expert special educators / L.M. Stough, D.J. Palmer // Journal of Special Education. – V. 36. – P. 206–222.

9. Лобанов, А.П. Универсальные компетенции и предпочитаемый стиль научения у магистрантов / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Н.П. Радчикова // Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2013. – Вып. 11. – С. 170–175.

Аннотация

В статье представлены результаты исследования доминирующих подходов к решению проблем студентов второй ступени образования. Конкретизированы взаимосвязи интеллектуального и аффективного подхода к решению проблем со стилем обучения и социальным интеллектом обучающихся.

Summary

Results of research to the student's decision making are presented in the article.

Ключевые слова: интеллектуальный и аффективный подход к решению проблем, стили обучения, социальный интеллект.

Key Words: intelligently and emotional approach, learning styles, social intelligence/