

САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА



САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ
И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА

Монография

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации

Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса (ВГУЭС)

САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ

**КОГНИТИВНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ
И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ЧЕЛОВЕКА**

Монография

Владивосток
Издательство ВГУЭС
2021

УДК 159.928
ББК 88.334
С17

С17 Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека : монография / отв. ред. д-р пед. наук В.С. Чернявская ; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. – 216 с.

ISBN 978-5-9736-0630-5

Представлены результаты исследований в рамках международной конференции «Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека», которая была проведена в октябре 2020 года и посвящена проблеме укрепления человека в его сущностных возможностях. Категория способностей и их самораскрытия рассмотрена в разных понятийных системах. Книга проникнута идеями гуманизма и верой в возможности человека.

Для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 37.03.01 Психология, 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.01 Педагогическое образование, 39.03.03 Организация работы с молодежью, психологов, психотерапевтов, а также специалистов смежных областей, работающих в области развития способностей и ресурсов человека.

УДК 159.928
ББК 88.334

ISBN 978-5-9736-0630-5

© ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», оформление, 2021

3.2. Образовательный подход к исследованию вербального интеллекта

А. П. Лобанов*

В современной психологии интеллекта речь может идти о трех научных парадигмах: врожденных способностей Ф. Гальтона – Ч. Спирмена, приобретенных способностей А. Бине и ментального опыта, которую можно назвать парадигмой Р. Стернберга – М.А. Холодной [3]. При этом благодаря факторно-аналитической теории когнитивных способностей (СНС-таксономии) Р. Кеттелла (R. Cattell), Дж. Хорна (J. Horn) и Дж. Кэрролла (J. Carroll) психологами был достигнут определенный компромисс между парадигмами врожденных и приобретенных способностей [11]. В результате утвердился континуум биологических и социальных факторов развития интеллекта, и g-фактор сохранил свой статус наравне с групповыми факторами. Предмет нашего исследования – вербальный интеллект в контексте имплицитного и эксплицитного подходов и в парадигме ментального опыта.

Как известно, идея рассматривать ментальную репрезентацию в качестве интеллектообразующей структуры принадлежит К. Оутли. В зарубежной психологии она наиболее полно реализована в работах Р. Стернберга [7]; в отечественной – М.А. Холодной. В книге «Психология интеллекта. Парадоксы исследования», давно ставшей классикой, М.А. Холодная определяет интеллект как «особую форму организации индивидуального ментального (умственного) опыта в виде наличных ментальных структур, порождаемого ими ментального пространства отражения и строящегося в рамках этого пространства ментальных репрезентаций происходящего» [9, с. 106].

Эксплицитный подход к интеллекту мы будем рассматривать в контексте авторской двухфакторной теории вербального интеллекта. Она разработана с опорой на теорию интеллекта М.А. Холодной, операциональную теорию развития интеллекта

* Лобанов Александр Павлович – д-р психол. наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь; e-mail: lobanov.ap@outlook.ru

Ж. Пиаже, теорию конкретности / абстрактности информации F. A. Bleasdale [10], также приняты во внимание фундаментальные положения теории двойного кодирования А. Пайвио [3].

Наиболее полно теория изложена в [3; 4]. Сначала была предложена концептуальная модель интеллекта, которая включает иерархию здравого смысла и разума, каждый из которых базируется соответственно на тематических (темпорально-пространственных) и категориальных репрезентациях. Названные выше интеллекты в процессе умственной деятельности реализуются в рассудке (или формально-логическом мышлении).

Каждому виду интеллекта соответствуют свой механизм и своя доминирующая форма научения. *Тематические репрезентации* как носители здравого смысла формируются благодаря *механизму типизации* и определяют эффективность *перцептивного научения*. В то же время категориальные репрезентации функционирующего в рассудочной деятельности разума формируются на основе механизма классификации и обеспечивают эффективность концептуального научения.

Кроме того, мы вводим понятие прототипного научения (не научения прототипу, как у других авторов, а научение на основе прототипа). Такое научение является промежуточным звеном между перцептивным и концептуальными видами научения и основано на дуализме механизмов: типизации и классификации. Этот способ теоретизирования позволил нам выдвинуть гипотезу о реальном существовании двух видов (факторов) вербального интеллекта.

Чтобы проверить выдвинутую гипотезу, была разработана экспериментальная методика. Ее прототипом послужили известные исследования А. Кориата и Р. Мелкмана. Согласно инструкции респондентам предлагается объединить слова в триады удобным для них способом. Группировки возможны только как альтернатива ассоциативного (например, фараон – Египет – Нил: в Египте на реке Нил жил фараон) или категориального, понятийного (фараон – царь – император, т.е. правители) способов. При этом, согласно эффекту домино, использование одного способа подавляет функционирование другого способа группировки. Методика получила название ВСГ – Ведущий способ группировки.

В результате кластерного анализа эмпирических данных, полученных при помощи тестов Р. Амтхауэра, Д. Векслера и

Дж. Равена и методики ВСГ, установлено, что сначала категориальные репрезентации образуют общий кластер со шкалами теста Векслера, затем на более высоком уровне иерархии с совокупностью тематических (ассоциативных) репрезентаций и только затем с g-фактором (общим интеллектом) Равена.

Корреляционный анализ позволил нам конкретизировать взаимосвязи (сходство и различия) между показателями тематических и категориальных репрезентаций респондентов и шкалами интеллектуальных тестов. Оба фактора обнаружили корреляцию с комплексом «вербальное понимание» теста Векслера. При этом тематические репрезентации имели максимально тесную связь со шкалой «Сходство», а категориальные – «Словарный».

Эти и другие исследования позволили обосновать наличие иерархической структуры вербального интеллекта, идентифицировать два его вида: конкретный и абстрактный вербальный интеллект. Соответственно, *конкретный вербальный интеллект* как совокупность ассоциативных способностей, функционирование которых основано на тематических репрезентациях и механизме типизации; *абстрактный вербальный интеллект* – совокупность когнитивных способностей, функционирующих на основе категориальных репрезентаций и механизме классификации. Тем самым, обнаружено, что интеллект не сводится к ментальному опыту, он является эмерджентным свойством организации ментальных репрезентаций в сознании когнитивных агентов. Другими словами, характер ментальных репрезентаций является основанием определения, оценки и классификации интеллекта в парадигме индивидуального ментального опыта.

С точки зрения когнитивной психологии образования интерес представляют результаты эксперимента по модели «Новичок – эксперт». В эксперименте участвовали три группы новичков (студенты первых трех курсов) и три группы экспертов (пятикурсники, слушатели факультета переподготовки и магистранты). Установлен факт зависимости между уровнем абстрактного вербального интеллекта и эффектом научения.

Затем мы усложнили схему эксперимента: разбили респондентов на четыре подгруппы (по 2 группы с ассоциативным и понятийным способами группировки, выполняющие задания характерным и нехарактерным для них способом). Наиболее успешны были испытуемые с характерным ассоциативным способом груп-

пировки, на втором месте – с характерным понятийным. Оказалось, что легче испытуемых с ассоциативным способом научить использовать категориальные репрезентации, чем переучить респондентов с понятийным способом формировать основанные на ассоциациях группировки слов.

Эксперименты с айтрекером и ЭЭГ подтвердили полученные результаты и согласованность между показателями психологической методики и ее психофизиологическими коррелятами. Установлено, что группа испытуемых с характерным ассоциативным способом группировки, демонстрирующая высокий уровень при работе со знакомым материалом, показывает наихудший результат в изменившейся обстановке – при работе с незнакомым стимульным материалом. Все другие группы (с характерным и нехарактерным понятийным способом и с нехарактерной для ассоциативного способа инструкцией) статистически достоверно продемонстрировали эффект научения. Речь может идти о научении без обучения, о зависимости от конкретики и неспособности к обобщениям на основе механизма классификации при наличии у респондентов конкретного вербального интеллекта.

Имплицитный подход к исследованию интеллекта впервые был предложен Дж. Брунером и Р. Таджиури для обозначения совокупности неявных представлений о структуре или механизмах функционирования личностных образований [8]. Как утверждает О.Г. Пархоменко, имплицитные теории интеллекта начали изучать в начале 80-х гг. прошлого века американские психологи под руководством Р. Стернберга (он же разделил теории интеллекта на эксплицитные и имплицитные), японские психологи Н. Azuma и К. Kashiwagi и финский психолог А. Varnanen [6]. Окончательно понятие «имплицитные теории интеллекта» вошло в научный обиход благодаря А. Фернхему (Furnham) для интерпретации феномена влияния обыденных представлений о сущности интеллекта на поведение и обучение личности [2]. Хотя, на наш взгляд, истоки имплицитной теории интеллекта необходимо искать в структуре интеллекта Дж. Гилфорда (функция оценки) и даже в 16-факторном личностном опроснике Р. Кеттелла (фактор В, низкий – высокий интеллект).

В настоящее время наиболее известна имплицитная теория интеллекта К. Двек (Dweck), согласно которой речь может идти о теории заданного (entity), неизменного, фиксированного и при-

растающего (incremental), обогащаемого интеллекта. Люди с фиксированным интеллектом хотят выглядеть лучше, чем есть на самом деле; избегают проблем и не прилагают должных усилий; игнорируют негативные отзывы и ощущают личную угрозу от успехов других. В результате они быстро сдаются и добиваются меньших успехов, не реализуя заложенный интеллектуальный потенциал. Напротив, люди с концепцией прирастающего интеллекта хотят учиться и решают проблемы; не избегают неудач, воспринимая прилагаемые усилия как залог будущего мастерства; учатся на своих ошибках, черпают новые идеи, анализируя успехи других людей. Как следствие, они добиваются желаемых результатов [1].

Цель настоящего исследования заключается в изучении вербального интеллекта респондентов и соотношения его эксплицитных факторов с имплицитной теорией. На разных этапах исследования в качестве психодиагностического инструментария были использованы «Тест множественного интеллекта» Г. Гарднера [5] и методика «Ведущий способ группировки» А.П. Лобанова [3].

1. «Тест множественного интеллекта» Г. Гарднера содержит семь шкал:

1) лингвистический (языковой) интеллект (LI) – вербальные способности, чувство языка, склонность к логическим доводам, любовь к порядку, порой переходящая в педантичность;

2) логико-математический интеллект (LM) – способность к восприятию абстрактных идей, навыки решения математических и логических задач, пунктуальность и аналитические способности;

3) музыкальный интеллект (MU) – восприимчивость к музыке, чувствительность к звукам, тембру и ритму;

4) телесно-кинестический интеллект (TK) – способность к координации, исключительный контроль над своим телом, физическая активность, развитое осязание и кинестетическое восприятие, чувство времени;

5) пространственно-визуальный интеллект (PV) – развитое образное мышление, способность к пространственно-визуальной перцепции, легко читают географические карты, чертежи и схемы, понимают невербальные сигналы (мимику и жесты), легко запоминают изображения, обладают чувством цвета и склонны использовать метафоры;

6) интерперсональный (межличностный) интеллект (ML) – способность распознавать чувства, душевные состояния и настроение других людей, понимать мотивы их поведения, общительность, навыки управления и манипуляций, склонность к дискуссиям и переговорам, работе в группе, самостоятельность суждений;

7) интраперсональный (внутриличностный) интеллект (VL) – хорошие знания себя, устойчивая мотивация к учебе, развитая интуиция, сложности общения с другими людьми, склонность к одиночеству и низкая инициатива.

2. Методика «Ведущий способ группировки» А.П. Лобанова обращена к известным экспериментам А. Кориата и Р. Мелкмана и базируется на теории интеллекта А. Йенсена, согласно которой существуют два вида – конкретный и абстрактный интеллект.

Результаты и обсуждение. В нашем исследовании приняли участие 40 студентов 1 и 2 курса факультета социально-педагогических технологий, обучающихся по специальности социальная педагогика и социальная работа в возрасте 17–22 лет.

Согласно тесту Г. Гарднера, студенты в среднем наиболее высоко оценивают свой музыкальный интеллект (31,08), при этом на последнее место в структурной иерархии ставят логико-математический интеллект (27,28). Предпочтение музыкального интеллекта в студенческой группе не говорит об их музыкальной подготовке, определяется их интересами и возрастом. Музыка ассоциируется с групповой принадлежностью, общением со сверстниками и танцевальной культурой. Не случайно четвертый ранг занимает телесно-кинестетический интеллект (27,8), уступая только музыкальному, лингвистическому (29,25) и внутриличностному (29,2) интеллектам. Пятый и шестой ранг в структуре имплицитного интеллекта студентов занимают пространственно-визуальный и межличностный интеллекты (по 27,53 балла).

У студентов вербальный абстрактный интеллект (2,55) незначительно превышает показатели конкретного интеллекта (2) (по методике ВСГ), что соответствует возрастной норме. Однако оба показателя свидетельствуют о низком уровне вербального интеллекта.

В результате корреляционного анализа (по методу rs-Спирмена) была обнаружена взаимосвязь лингвистического интеллекта респондентов с их музыкальным (0,56; $p < 0,001$), пространственно-

визуальным (0,50; $p < 0,001$) и внутриличностным (0,36; $p < 0,05$) интеллектами; логико-математического – с пространственно-визуальным (0,41; $p < 0,01$); музыкального – с телесно-кинестетическим (0,42; $p < 0,01$) и пространственно-визуальным (0,37; $p < 0,05$); телесно-кинестетического – с пространственно-визуальным (0,34; $p < 0,05$) и внутриличностным (0,32; $p < 0,05$); пространственно-визуального – с межличностным (0,36; $p < 0,05$) и внутриличностным (0,51; $p < 0,001$). Кроме того, выявлена корреляция межличностного и внутриличностного (0,42; $p < 0,01$) интеллектов студентов. С точки зрения цели и задач нашего исследования особое значение имеет взаимосвязь имплицитного лингвистического и эксплицитного вербального абстрактного интеллекта (0,32; $p < 0,05$).

В дальнейшем респонденты были распределены на две группы в зависимости от доминирования межличностного или внутриличностного интеллекта (табл. 1). В первую группу вошли 10 испытуемых, во вторую – 27 человек соответственно (3 респондента с одинаковыми показателями были исключены из списка).

Таблица 1

Множественный интеллект студентов с доминированием межличностного и внутриличностного интеллектов

Вид интеллекта	Межличностный (ML) интеллект (n=10)		Внутриличностный (VL) интеллект (n=27)	
	среднее, m	ранг	среднее, m	ранг
Лингвистический	28,10	3	29,59	3
Логико-математический	26,70	6	27,59	6
Музыкальный	30,30	1	31,44	1
Телесно-кинестетический	27,50	5	28,11	5
Пространственно-визуальный	27,70	4	28,30	4
Межличностный	29,80	2	26,70	7
Внутриличностный	25,90	7	30,60	2

Вне зависимости от группы респондентов у них больше выражен абстрактный, чем конкретный вербальный интеллект. При этом его показатели в среднем выше у студентов с доминирующей

щим межличностным интеллектом (2,9 и 2,67). Напротив, ассоциативные способности (конкретный интеллект) выше у студентов с доминирующим внутриличностным интеллектом (2,26 и 1,6). Социальный фактор, внешнее окружение, безусловно, влияют на развитие индивидуального интеллекта обучающихся. В то же время различия между группами испытуемых по имплицитным интеллектам (по критерию Манна-Уитни), кроме как между показателями собственно межличностного и внутриличностного интеллектов, оказались статистически незначимыми.

Затем мы еще раз сгруппировали испытуемых, исходя из доминирования их конкретного и абстрактного вербального интеллекта (табл. 2). В группу с конкретным интеллектом вошли 9 студентов ($SAs=6$; $SP=1,33$; $d=4,67$); в группу с абстрактным интеллектом – 18 ($SP=4,5$; $SAs=0,94$; $d=3,56$).

Таблица 2

Множественный интеллект студентов с доминированием конкретного и абстрактного вербального интеллекта

Вид интеллекта	Конкретный (SAs) интеллект (n=9)		Абстрактный (SP) интеллект (n=18)	
	среднее, m	ранг	среднее, m	ранг
Лингвистический	28,79	3	30,78	2
Логико-математический	28,11	7	27,94	5
Музыкальный	30,22	1	31,83	1
Телесно-кинестетический	28,78	4-5	27,78	6
Пространственно-визуальный	28,78	4-5	28,06	4
Межличностный	28,22	6	27,61	7
Внутриличностный	29,67	2	30,22	3

Студенты с эксплицитным абстрактным вербальным интеллектом в среднем выше оценивают лингвистический, музыкальный и внутриличностный интеллекты; респонденты с конкретным интеллектом – логико-математический, телесно-кине-

стетический, пространственно-визуальный и межличностный. Так как термин «лингвистический интеллект» часто употребляют в качестве синонима вербального интеллекта, то можно утверждать, что чем выше эксплицитный вербальный интеллект (как совокупность аналитико-синтетических способностей и навыков понятийного мышления), тем выше его имплицитные оценки.

Структуры множественного интеллекта разных групп испытуемых содержат больше различий, чем сходств. Совпадает только ранг музыкального интеллекта. Внутриличностный интеллект, имея более высокий средний показатель у студентов с доминирующим абстрактным интеллектом, уступает одну позицию в сравнении с иерархией интеллектов студентов с доминированием конкретного вербального интеллекта. Расхождение между средним значением и рангом логико-математического интеллекта у носителей конкретного интеллекта, видимо, можно объяснить эффектом компенсации.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно констатировать явное преобладание музыкального интеллекта и недооценку роли логико-математического интеллекта респондентами. Возраст и групповая принадлежность студентов во многом определяют взаимосвязи лингвистического интеллекта с музыкальным, пространственно-визуальным и внутриличностным интеллектами. Языковые и вербальные способности им необходимы, чтобы общаться между собой и понимать музыкальные произведения. Представляют интерес взаимосвязь между межличностным и внутриличностным интеллектами и корреляция имплицитного лингвистического и эксплицитного вербального интеллекта. Люди склонны более-менее объективно оценивать свой интеллектуальный потенциал.

1. Дуэк, К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Дуэк; пер. с англ. С. Кировой. – 4-е изд. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 304 с.

2. Корнилова, Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т.В. Корнилова // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14.: Психология. – 2010. – № 1. – С. 46–57.

3. Лобанов, А.П. Интеллект и ментальные репрезентации: образовательный подход / А.П. Лобанов. – Минск: БГПУ, 2010. – 288 с.

4. Лобанов, А.П. Ментальные репрезентации как носители индивидуального интеллекта / А.П. Лобанов // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 12. – С. 39–42.
5. Мынбаева, А.К. Развитие интеллектуальных способностей студентов университета как фактор повышения интеллектуального потенциала Казахстана: монография / А.К. Мынбаева, В.Т. Тихомирова, А.В. Вишневецкая. – Алматы: Казак университеті, 2014. – 164 с.
6. Пархоменко, О.Г. ИмPLICITные теории интеллекта студентов педагогического университета: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.Г. Пархоменко. – СПб., 1998. – 193 с.
7. Практический интеллект / Р. Стернберг [и др.]. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 272 с.
8. Сухотин А.А. ИмPLICITные теории интеллекта и концепции учения в психологии образования / А.А. Сухотин // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3. – С. 303–309.
9. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Санкт-Петербург.: Питер, 2002. – 272 с.
10. Bleasdale, F.A. Concreteness-dependent Associative priming: Separate lexical organization for concrete and abstract words / F.A. Bleasdale // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. – 1987. – Vol. 13, № 4. – P. 582–594.
11. Carroll, J.B. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies / J.B. Carroll. – New York: Academic Press, 1993. – 819 p.