

Лобанов А.П., Дроздова Н.В.,

Республика Беларусь, г. Минск

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА КАК КРИТЕРИЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ МАГИСТРАНТОВ И СТУДЕНТОВ

Современные теории метапознания (познания о познании, понимания и регулирования собственной умственной деятельности) восходят к теории реципрокного (обоюдного) детерминизма и самооффективности А. Бандуры. По его мнению, последующее поведение каждого человека определяется реципрокным взаимодействием окружающей среды, мышления и предшествующего поведения. При этом человек сам побуждает себя к действию и управляет этими действиями. Он обладает самооффективностью (Self-efficacy) – убеждением (или уверенностью) в способности вести себя релевантно специфической задаче или ситуации [6].

Самооффективность выступает в качестве мотива конкретной деятельности, определяет потребность в достижении успеха и характер атрибуции неудач, влияет на затраты времени и усилий при преодолении возникающих трудностей и препятствий. В целом А. Бандура называет четыре фактора самооффективности: опыт непосредственной деятельности, косвенный опыт, который человек усваивает из наблюдения схожих ситуаций, общественное одобрение или порицание, физическое или эмоциональное состояние человека [5]. Необходимо подчеркнуть, что для повышения уровня самооффективности, наблюдение за другими имеет меньшее значение, чем собственный опыт.

Определенную аналогию можно провести между теорией самооффективности А. Бандуры и теорией когнитивной оценки Э. Дисси и Р. Раяна. По их мнению, при выполнении конкретной деятельности субъект постоянно оценивает, что является причиной его действий (он сам или

воздействие извне), насколько эффективна его деятельность и может ли он, выполняя эту деятельность, поддерживая значимые отношения с другими людьми [2; 3]. Другими словами, способность к метапознанию во многом определяет степень удовлетворения потребности в самодетерминации, компетентности и значимом окружении, а следовательно, уровень его конкурентоспособности и профессиональной мобильности.

Как утверждает Х. Гейвин [1], для непосвященных знания и компетентность специалиста представляют собой область таинственного и интуитивного. Между тем, компетентность основывается на когнитивных навыках, создании банков специализированных и систематизированных знаний. Основным методом исследования компетентности и академической самооэффективности (самоощущения наличия знаний, или чувства собственной академической успешности) является сравнительный анализ различий между «новичками» и «специалистами» (экспертами).

Согласно имплицитной теории интеллектуальной компетентности К. Двек, индивидуальные различия в эффективности обучения зависят не только от уровня развития психометрического интеллекта. Уровень академических достижений во многом определяют личностные качества субъекта образовательного процесса и его житейские репрезентации или самооценка интеллекта [4].

Представления о собственном интеллекте выступают в качестве факторов внутренней детерминации обучения. Индивидуумы, для которых характерны представления о неизменной природе интеллекта, отличаются стремлением к превосходству, ценят легкий успех, нуждаются в позитивном подкреплении и стараются избегать неудач. Они проявляют неуверенность в собственных интеллектуальных способностях при их сравнении со сверстниками и решении задач повышенной сложности. Напротив, разделяющие концепцию обогащаемого интеллекта индивидуумы готовы к развитию и самосовершенствованию, преодолению препятствий и

трудностей, ориентированы на получение знаний, а не отметок, и достижение компетентности.

Методика и организация эксперимента. В проведенном нами исследовании, в ходе которого мы изучали индивидуальные имплицитные теории интеллекта и личности в их взаимосвязи с представлениями об академической самооэффективности, приняли участие 83 студента в возрасте от 19 до 22 лет (средний возраст – 20,11) и 59 магистрантов в возрасте от 21 до 25 лет (средний возраст – 22,69). В качестве диагностического инструментария мы использовали «Методику К. Двек» в модификации Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова [4]. Она включает три опросника К. Двек, преобразованные в три шкалы: имплицитные теории «Обогащаемого интеллекта», «Обогащаемой личности» и «Принятия целей обучения» и авторскую шкалу «Самооценка обучения». Степень согласия / несогласия с суждениями методики оценивались по 6-тибалльной шкале (от -3 до +3).

Анализ результатов исследования. Средние оценки по всем шкалам методики, как магистрантов, так и студентов оказались в положительном полюсе значений. Студенты выше оценивают возможности развития интеллекта (0,84 и 0,27) и личности (6,92 и 3,70), чем магистранты в процессе обучения. Напротив, магистранты – академическую самооэффективность (5,77 и 1,49) и принятие целей обучения (4,33 и 2,93). Теоретический и практический интерес представляет анализ распределения испытуемых в соответствии с их классификацией по каждой шкале теста в отдельности.

Так, согласно имплицитной теории интеллекта студентов, можно констатировать преобладание у них концепции обогащаемого интеллекта (51 или 61,4%) над концепцией неизменного интеллекта (26 или 31,3%). Распределение магистрантов свидетельствует о признании ими скорее наследственной (24 или 40,7%), чем средовой (22 или 37,3%) детерминации интеллектуального развития. Видимо, магистранты, которые поступили в магистратуру в результате вступительных экзаменов и конкуренции, в

большей степени подвержены сомнениям в своих интеллектуальных способностях, чем «живущие от сессии до сессии» студенты.

Принятие имплицитной теории обогащаемой личности доминирует в обеих группах. При этом веру в возможность личностного развития разделяют 77 (92,8%) студентов и 36 (61%) магистрантов. Шкала «Самооценки образования», по мнению авторов методики, является предикатом результата экзамена, позволяет прогнозировать академическую успеваемость испытуемых. Концепции себя как «успешного» магистранта придерживаются 49 (83,1%) респондентов, концепции «успешного» студента – 49 (59%). Не верят в возможность высоких академических достижений соответственно 7 (11,9%) магистрантов и 28 (33,7%) студентов.

Показатели по шкале «Принятие целей обучения» позволяют утверждать, 69 (83 %) студентов и 42 (72%) магистрантов ориентированы на достижения профессионального мастерства в результате обучения. В то же время 7 (8,43%) студентов и 13 (22%) магистрантов предпочитают довольствоваться положительными оценками и не задумываются о профессиональной компетентности.

Различия между магистрантами и студентами в принятии имплицитных теорий мы определяли при помощи t-критерия Стьюдента (Statistica 6.0). В результате было установлено, что студенты выше оценивают возможности развития личности и личностного роста в процессе обучения, чем магистранты ($t = 1,91$ при $P < 0,05$).

Заключение. Внедрение инновационных образовательных технологий, основанных на компетентностном подходе и студентоцентрированном характере образования, меняет наши представления об эффективности учебно-воспитательного процесса. Акценты смещаются с промежуточных переменных на конечный результат: уровень и качество усвоения знаний и формирования компетенций. Высшая школа нуждается в эффективных инструментах организации обратной связи и оценки рефлексивного мышления и способности к метапознанию. Методики К. Двек, на наш взгляд,

могут в определенной степени восполнить дефицит диагностического инструментария в данной области.

Методики просты в использовании, не требуют больших временных затрат. В то же время они достаточно информативны. ИмPLICITНЫЕ теории интеллекта и личности отражают реальные представления респондентов о самооффективности, принятие целей образования и его самооценка позволяют определить концепцию успешного / неуспешного студента и внести определенные коррективы в организацию преподавания учебных дисциплин.

Таким образом, на основе анализа имPLICITНЫХ теорий интеллекта и личности студентов и магистрантов, принятия ими целей обучения и самооффективности академических достижений, можно говорить о роли мотивационных аспектов в обучении и принятии модели субъекта обучения и воспитания.

Литература

1. Гейвин, Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин.– СПб.: Питер, 2003. 272 с.
2. Дроздова, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н.В. Дроздова, А.П. Лобанов. – Минск: РИВШ, 2007. 100 с.
3. Климчук, В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук.– СПб.: Речь, 2005. 76 с.
4. 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.
5. Лефрансуа, Г. Теории научения. Формирование поведения человека / Г. Лефрансуа.– СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 278 с.
6. Фрейджер, Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 864 с.