

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА¹

Е.Ю. Савин, к.психол.н, КГПУ им. К.Э.Циолковского

В области изучения психологических закономерностей интеллекта и способностей долгое время доминировал психометрический подход. Суть этого подхода, мало изменившаяся с работ его основоположников – Ч.Спирмена и Л.Терстоуна – в том, что интеллект определяется как латентный фактор (или совокупность факторов) выявляемый при факторном анализе корреляционных взаимосвязей между успешностью решения ряда тестовых заданий. Наряду с достижениями в области совершенствования качества измерительных инструментов (тестов), в рамках данного подхода наметились определенные противоречия. Главными из них являются: 1) незначительная (в среднем порядка 0.30) корреляция между показателями тестов интеллекта и реальными профессиональными достижениями; 2) лица с высокими и сверхвысокими показателями тестов не всегда достигают успеха в реальной профессиональной деятельности, в то время как у лиц с высокими профессиональными достижениями тестовый показатель находится в пределах средних значений; 3) в среднем и пожилом возрасте (35-75 лет) на фоне снижения показателей психометрического интеллекта может наблюдаться рост реальной интеллектуальной продуктивности (Холодная, 1997; 2002).

Одним из следствий осознания названных противоречий психометрического подхода явилась разработка альтернативных теоретических и экспериментальных моделей, в фокусе внимания которых оказались именно «зрелые» формы интеллекта человека. Центральным теоретическим конструктом в этих моделях является понятие «интеллектуальная компетентность». Обращение к этому понятию означало в первую очередь изменение парадигмы исследования: на смену измерению интеллекта на основе применения интеллектуальных тестов, лишенных выраженного предметного содержания, пришло сравнительное изучение характеристик интеллектуальной деятельности «экспертов» (обученных, эффективно принимающих решения в определенной предметной области) и «новичков» (необученных, малоэффективных в принятии решений). В качестве экспертов привлекались лица, достигшие

¹ Психология когнитивных процессов: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Смоленск: Универсум, 2007. С.112-117.

успеха в освоении определенной предметной области, например, университетские профессора, опытные врачи, квалифицированные шахматисты, знатоки лошадиных скачек и т.п. Основным итогом многочисленных эмпирических исследований в этой области (Р.Глезер, М.Чи, У.Шнайдер, Дж.Равен и др.) стало описание своеобразия интеллектуальной деятельности экспертов, которые проявляются на уровне разных познавательных процессов. Так, знания экспертов лучше организованы с точки зрения выделения существенных и разнообобщенных признаков задач; при этом эксперты склонны опираться на признаки, которые не выводятся непосредственно из условий задачи; эксперты лучше ориентируются в собственном знании и управляют им, что свидетельствует о более сформированных метакогнитивных структурах. Характерно, что при этом не было найдено различий между «экспертами» и «новичками» в уровне психометрического интеллекта.

Но, по мере накопления эмпирических данных относительно природы компетентности и ее проявлений наметились определенные проблемные области. Во-первых, это чрезмерно расширительное толкование интеллектуальной компетентности, за счет привлечения факторов, некогнитивных по своей природе (например, мотивации, ценностей и т.п.). Но подобная аргументация кажется достаточно уязвимой в методологическом отношении, поскольку есть риск «растворения» интеллектуальных составляющих компетентности в многочисленных мотивационных и ценностных компонентах. Во-вторых, описание компетентности лишь через ее результативные проявления приводит к расширению списка ее характеристик, которые в принципе представляются исследователю важными, но далеко не всегда четко определяются и типологизируются. (Дж. Равен, к примеру, приводит описание 37 «видов компетентности»). В-третьих, возникает вопрос о природе различий между так называемой «узкой» и «широкой» компетентностью. По сути, речь идет о переформулированной в новом теоретико-экспериментальном русле хорошо известной проблемы «переноса навыка». Действительно, насколько важным новообразованием в интеллектуальной деятельности человека является интеллектуальная компетентность, если она характеризует его достижения лишь в достаточно ограниченной области, типа лошадиных скачек? Впрочем, исследователи компетентности указывают, что это нечто большее, чем совокупность навыков в отношении какой-либо деятельности. Дж. Равен в этой связи говорит о «компетентности высокого уровня» и отмечает, что «виды компетентности могут быть перенесены с одной деятельности на другую. Если определенный вид компетентности развивался в процессе достижения некой конкретной цели, то человек будет способен

реализовать его и при достижении другой цели». Но условия формирования подобной («широкой») компетентности и критерии, позволяющие отличать ее от других видов, остаются пока размытыми и неопределенными. В-четвертых, несмотря на научную «молодость» конструкта «компетентность» на него возник определенный спрос в области психологии образования. Но, на фоне недостаточной теоретической проработанности этого понятия в общей психологии это на деле часто сводится лишь к формальному переименованию хорошо известных явлений. Это, конечно, дискредитирует понятие компетентность в глазах практиков образования.

В основе описанных четырех проблем лежит, на наш взгляд, одна общая причина, а именно: невозможность понять сущность какого-либо феномена, опираясь только на анализ его результативных характеристик. В данном случае речь идет о сформулированном Л.М. Веккером принципе, согласно которому задача научного психологического анализа состоит не в уяснении совокупности некоторых свойств или проявлений психической реальности (в нашем случае, проявлений интеллектуальной компетентности), но в объяснении этих свойств, исходя из особенностей устройства и функционирования их психического носителя (Веккер, 1996). Таким образом, необходимый шаг в изучении интеллектуальной компетентности состоит в том, чтобы перейти от описаний ее *свойств* к исследованию *психического носителя* этих свойств. Таким «психическим носителем» свойств интеллектуальной компетентности, является индивидуальный ментальный (умственный) опыт человека (М.А.Холодная, 1997; 2002). Данная теория носит название «онтологической теории интеллекта», поскольку в ней анализируется интеллект с точки зрения своего носителя (сущности), и в этом смысле противопоставляется «операциональным» (психометрическим) теориям, где интеллект получает определение через указание процедур его измерения на уровне свойств. Названное направление поиска оказалось достаточно продуктивным на уровне эмпирических исследований (Савин, 2004; Холодная, Берестнева, Кострикина, 2005). Но, тем не менее, остается ряд вопросов, требующих своего решения как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне.

Определяя компетентность как некоторое свойство, носителем которого является ментальный опыт, возникает вопрос об ее отношении к другим свойствам ментального опыта: дивергентных способностей, конвергентных способностей, креативности и познавательных стилях. Является ли компетентность еще одним свойством в этом ряду или же это нечто большее? Интуитивно ясно, что верен второй ответ. Но в таком случае свойством чего является компетентность?

В первом приближении, компетентность можно определить как свойство интеллекта «второго уровня» (в сравнении с перечисленными выше базовыми интеллектуальными способностями), обусловленное особенностями состава и строения ментального опыта и проявляющееся в возможности эффективного принятия решений относительно некоторой предметной области. В этом смысле удастся более четко определить область исследований компетентности в рамках данного подхода: словосочетание «интеллектуальная компетентность», по нашему мнению, избыточно. Кроме того, при таком рассмотрении оказывается возможным сохранить понимание компетентности как со стороны ее психического носителя (в качестве родового признака), так и ее проявления относительно определенной области (в качестве специфического признака). Конвергентные, дивергентные способности, креативность, познавательные стили по всей видимости можно считать такими свойствами ментального опыта, которые в большей степени обусловлены отдельными его составляющими (например, познавательные стили – прежде всего проявления сформированности метакогнитивного опыта); компетентность же в большей степени эффект интеграции разных составляющих ментального опыта. В зависимости от характера предметной области, относительно которой формируется компетентность, различные компоненты ментального опыта выступают в качестве ключевых, системообразующих, что, собственно, и определяет индивидуальное своеобразие интеллектуальной сферы компетентных людей.

Укажем на некоторые следствия, вытекающие из предлагаемого представления о природе феномена компетентности. Во-первых, ценностные и мотивационно-смысловые образования безусловно не входят в структуру компетентности, поскольку это свойство *интеллекта*. Но они представляют собой *условия* для ее развития. На этой основе возможна более обоснованная классификация этих условий.

Во-вторых, проблемы «множественности компетентностей», а также узкой и широкой компетентности может быть понята за счет того, что она рассматривается не на уровне своих результативных проявлений, а с точки зрения своей основы. По всей видимости «узкая» компетентность обусловлена избирательным формированием специализированных предметно-специфичных когнитивных схем, в условиях недостаточного развития или «блокирования» других составляющих ментального опыта и, следовательно, недостаточной их интеграции. Такое представление указывает на возможный класс эмпирических ситуаций, валидных с точки зрения разграничения «узкой» и «широкой» компетентности. В сущности своей, узкая компетентность выполняет адаптивную функцию,

обеспечивая приспособление человека к обычным условиям его жизнедеятельности и нормируя его действия в соответствии с принятыми в этой жизнедеятельности образцами «компетентного» («умного») поведения. С этой точки зрения вполне объяснимыми являются хорошо известные факты межкультурной изменчивости компетентности: тот способ действий, который является «умным» в одной культуре, может оказаться «глупым» в другой, и наоборот. Но, в то же время «широкая» компетентность (которая с нашей точки зрения и является собственно интеллектуальной) обеспечивает человеку возможность действия в таких условиях, когда необходимо следовать иному образцу поведения, например, в ситуации понимания и решения какой-либо задачи в логике той культуры, в рамках которой эта задача была порождена. Иными словами, широкая компетентность оказывается достаточно тесно соотношенной с двумя подструктурами ментального опыта: со степенью сформированности понятийных психических структур (обеспечивающих объективированную, независимую от субъекта картину мира) и открытой познавательной позицией (как возможности преодолеть познавательные центрации и готовности принять ситуацию, предполагающую в качестве адекватной логику решения, отличную от привычной для человека).

В-третьих, если следовать принципу структурно-уровневой организации психических образований, то компетентность, как более высокоуровневое образование видоизменяет нижележащие «слои» этих образований. Эти изменения могут быть обнаружены на всех уровнях: своеобразном сочетании в структуре компетентности базовых интеллектуальных качеств, формировании специфических интенций и метакогниций, образовании предметно-специфических понятийных структур и когнитивных схем, изменении характеристик взаимодействия с окружающим миром на уровне стилей кодирования информации. Тот факт, что названные видоизменения пронизывают *все* слои нижележащих образований, а не обращены лишь к одному из них (например, понятийному опыту) позволяет объяснить необычный эффект «профессионального видения мира» на уровне семантизации условных контурных изображений (Е.Ю.Артемьева). В рамках предлагаемого подхода это не является парадоксом, а вполне закономерный факт. Более того, именно на данном уровне, можно обнаружить наиболее существенные различия, поскольку чем более высоким по своей организации является то или иное психическое качество, тем большим числом специфичных видовых признаков оно обладает. Следовательно, наиболее полно оно проявит себя именно на уровне родовых характеристик, т.е. в ситуациях актуализации образований нижележащего уровня.

Литература

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1996.
2. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т.25. №5. С.50-59.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М. Томск, 1997; 2-е изд. СПб., 2002.
4. Холодная М.А., Берестнева О.Г., Кострикина И.С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности // Психологический журнал. 2005. Т.26. №1. С.29-37.