

Секция «Психология образования: обучение и развитие»

ИмPLICITНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ИНТЕЛЛЕКТА И УЧЕНИЯ КАК ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сухотин Александр Александрович

Аспирант

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Факультет

психологии, Москва, Россия

E-mail: alexsuhotin@mail.ru

В психологии образования вопрос изучения индивидуально-психологических особенностей обучающихся и их связи со способами усвоения знаний и эффективностью обучения продолжает оставаться актуальным как для российских, так и для зарубежных исследователей на протяжении многих лет.

Как отмечает Смирнов С.Д., психологи при объяснении феномена успешности в учёбе апеллируют к ряду таких качеств, как уровень интеллекта, учебная мотивация, креативность, высокая самооценка, «но ни одно из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетание недостаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и тяжёлый труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности» [2, с. 11].

Оригинально к решению данной проблемы подошла К. Двек, которая на основе собственных многочисленных исследований среди студентов американских колледжей пришла к выводу о том, что ключевую роль в успешности учебной деятельности играет совокупность стихийно сложившихся представлений человека о сущности и природе его интеллекта и личности [3]. В данном случае речь идёт о связи имплицитных теорий интеллекта и личности с операциональной частью учебной деятельности, в частности, с постановкой учебных целей и выбором способов усвоения, и, как следствие, успешностью в учёбе. Так, если студенты предполагают, что интеллект и личностные качества являются постоянными (фиксированными) и мало изменяемыми, то они будут ценить лёгкий успех, а сложности будут вынуждать их подвергать сомнению собственные интеллектуальные способности. Такие студенты выбирают цели, ориентированные на результат, для них важны позитивная оценка и избегание негативной оценки своей компетентности. Студенты, которые предполагают, что интеллект можно развить и улучшить в процессе обучения, напротив, будут рассматривать сложные задания как возможность для собственного развития и личностного роста. Они предпочитают трудные задачи и для них важно чему-то научиться, а не быть первыми в классе [1].

Похожие мысли о связи академической успеваемости и результатов обучения со стихийно складывающимися под влиянием собственного опыта и потому зачастую неосознаваемыми представлениями об учении мы можем найти и в исследованиях, посвящённых имплицитным концепциям учения.

Проведя ряд качественных исследований с использованием феноменологического подхода, Ф. Мартон и коллеги пришли к выводу, что существуют концепции учения низкого уровня, когда обучающийся определяет учение как, например, запоминание большого количества информации или знаний и умение воспроизвести их в нужный момент, и высокоуровневые концепции учения, определяющие учение как понимание, взгляд на феномены с новой стороны или процесс развития личности [6].

Последующие исследования среди американских, европейских, австралийских и китайских студентов показали, что у студентов действительно имеются различные собственные

представления относительно того, как они понимают процесс учения [3, 5, 7, 8]. Такие имплицитные концепции учения определяют, будет ли вовлекаться эмоционально и лично студент в процесс учения, какие способы усвоения знаний он выберет, как он видит результат учения. Соответственно, низкоуровневые имплицитные концепции учения связаны с ориентацией на результат, внешнюю положительную оценку, избегание неудачи и отрицательных оценок своих действий. Высокоуровневые концепции предполагают акцент на более высоком уровне когнитивной переработки знаний, внутренней мотивации, получении удовольствия от процесса учения, возникновении интереса и азарта при столкновении с трудным заданием.

Таким образом, имеющиеся у человека представления об учении и интеллекте выступают личностными детерминантами, определяющими его отношение к учению, выбор способов саморегуляции учебной деятельности, целей учения. В связи с отсутствием отечественных исследований, вопрос изучения имплицитных концепций интеллекта и учения представляется важным и перспективным.

Источники и литература

- 1) Морозов А.В., Сухотин А.А. Концептуальные подходы к проблеме интеллекта в современной психологической науке // Сборник материалов Международной научно-практической конференции "Интеграция науки и практики как механизм эффективного развития современного общества". ВФ РосНОУ, Воскресенск, 2012. С. 281–285.
- 2) Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вестник Московского университета: Научный журнал. Серия 20. Педагогическое образование. 2004, № 1. С. 10–35.
- 3) Boulton-Lewis G.M., Marton F., Lewis D.C., Wilss L.A. A longitudinal study of learning for a group of Indigenous Australian university students: dissonant conceptions and strategies // Higher Education: The international journal of higher education and educational planning. 2004, vol. 47(1). p. 91–112.
- 4) Dweck C.S. Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development. Philadelphia, 1999.
- 5) Lin C., Tsai C. The Relationships between Students' Conceptions of Learning Engineering and their Preferences for Classroom and Laboratory Learning Environments // Journal of Engineering Education. 2009, vol. 98(2). p. 193–204.
- 6) Marton F., Dall'Alba G., Beaty, E. Conceptions of learning // International Journal of Educational Research. 1993, № 19. p. 277–300.
- 7) Purdie N., Hattie J. Assessing Students Conceptions of Learning // Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. 2002, vol. 2. p. 17–32.
- 8) Sachs J., Chan C. Dual Scaling Analysis of Chinese Students' Conceptions of Learning // Educational Psychology. 2002, vol. 23, № 2. p. 181–193.