

Сиповская Яна Ивановна

**ПОНЯТИЙНЫЕ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ И
ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Специальность 19.00.01 –

Общая психология, психология личности, история психологии
(психологические науки)

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

МОСКВА 2016

Работа выполнена в лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов имени В.Н. Дружинина Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии Российской академии наук (ИП РАН)

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор
Холодная Марина Александровна

Официальные оппоненты:

Ратанова Тамара Анатольевна

доктор психологических наук, профессор
кафедры экономической психологии и
психологии труда Негосударственной
автономной некоммерческой организации
высшего профессионального образования
"Институт мировых цивилизаций"

Локалова Наталья Петровна

кандидат психологических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории
дифференциальной психологии и
психофизиологии Федерального
государственного научного учреждения
"Психологического института" Российской
академии образования

Ведущая организация

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
профессионального образования
"Калужский государственный университет
им. К.Э. Циолковского"

Защита состоится 26 мая 2016 г. в 12:00 часов на заседании диссертационного совета Д 002.016.03 при Федеральном государственном бюджетном учреждении науки Института психологии Российской академии наук по адресу: 129366, Москва, ул. Ярославская, д.13, корп.1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института психологии Российской академии наук: www.ipras.ru

Автореферат разослан «___» апреля 2016 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат психологических наук



Т.Н. Савченко

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Изучение психологических механизмов интеллектуальных достижений человека в условиях его реальной жизнедеятельности показывает недостаточность использования традиционных понятий, таких как «психометрический интеллект», «когнитивные функции», и требует перехода к новым интегративным понятиям, которые могли бы описывать индивидуальные интеллектуальные ресурсы. К такому новому понятийному аппарату в психологии интеллекта относится понятие «интеллектуальная компетентность», которое характеризует интеллектуальную деятельность человека с точки зрения реальных достижений в естественном жизненном контексте.

За последние два десятилетия интерес к проблеме интеллектуальной компетентности постоянно растет. Были выявлены компоненты интеллектуальной компетентности, в том числе 1) предметные знания (Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook, Grigorenko, 2000; Wagner, 2000, Ким, 2013 и др.); 2) концептуальные, категориальные, семантические способности (Берестнева, 2005; Холодная, 2002; Козлова, Сивицкая, Качалов, 2006 и др.); 3) интеллектуальная саморегуляция (Brown, French, 1979; Холодная, 2002; Карпов, 2003, 2005; Савин, 2002, 2005; Flemig, Dolan, 2012 и др.); 4) неявное (интенциональное) знание (Холодная, 2002; Султанова, 2004; Sternberg, 2005; Goffin, Koners, 2011 и др.); 5) специфическая мотивация (White, 1959; Raven, 2000; Робертс, Мэттьюс, Зайднер, Люсин, 2004; Киселева, 2006 и др.); 6) качества мышления – гибкость, критичность, креативность и т.д. (Равен, 2000; Gignac, 2005; Ashton, Lee, Vernon, 2001; Janosik, Chairperson, Creamer; Kowalski, 2004; Chamorro-Premuzic, Arceche, 2008; Маньшин, Смыковская, 2013; Кузьмина, 2014 и др.).

Однако знания о природе компетентности до сих пор фрагментарны: имеет место выделение различных частных видов компетентности (социальной, эмоциональной, академической и др.), перечисляется некоторое множество ее компонентов без выделения системообразующих факторов и т.д. Разрозненность научных представлений входит в противоречие с увеличением роли интеллектуальной компетентности как основы человеческих интеллектуальных ресурсов вне зависимости от предметной специфики выполняемых действий. Соответственно теоретическая актуальность данного исследования связана с изучением общих закономерностей психологического устройства интеллектуальной компетентности. В частности, в структуре интеллектуальной компетентности могут быть выделены следующие виды способностей: понятийные способности (характеризуют успешность процессов семантизации, категоризации и концептуализации), метакогнитивные способности (характеризуют успешность процесса

саморегуляции интеллектуальной деятельности) и интенциональные способности (характеризуют успешность интеллектуальной деятельности с точки зрения ее избирательности и согласованности с личным опытом). Не менее важную роль играют специфические качества мышления, оказывающие существенное влияние на продуктивность интеллектуальной деятельности (Шадриков, 2004; 2007).

Наконец, актуальной научной проблемой является поиск референтных индикаторов уровня сформированности интеллектуальной компетентности. На наш взгляд, определенные перспективы открывает изучение интеллектуальной компетентности в рамках текстовой деятельности. Описывая характеристики порожденного человеком текста мы можем подойти к выявлению «вложенных» в этот текст ментальных ресурсов и соответственно оценить уровень индивидуальной интеллектуальной компетентности.

Практическая актуальность исследования интеллектуальной компетентности связана с введением нового образовательного стандарта основного общего образования, в котором главное внимание уделяется формированию у школьников «универсальных учебных действий» (УУД), являющиеся важным аспектом интеллектуальной компетентности.

Особое значение имеют исследования проявлений интеллектуальной компетентности у школьников старшего подросткового возраста (15–17 лет) в силу специфики интеллектуального развития в этом возрасте, обусловленной, в частности, особой ролью понятийного мышления, формированием механизмов интеллектуальной саморегуляции, возрастанием участия личного опыта в интеллектуальной деятельности.

Таким образом, **объект** исследования – старшие подростки (учащиеся 9-х классов средних общеобразовательных школ), у которых интеллектуальная компетентность формируется в процессе школьного обучения.

Предмет данного исследования – структура интеллектуальной компетентности, в качестве компонентов которой рассматриваются понятийные, метакогнитивные, интенциональные способности, а также определенные качества мышления.

Цель исследования: выявление связей между основными компонентами интеллектуальной компетентности, а именно: понятийными (семантическими, категориальными и концептуальными) способностями, произвольными метакогнитивными (уровнем рефлексивности) и непроизвольными метакогнитивными (в терминах когнитивного стиля импульсивность – рефлексивность) способностями, интенциональными способностями (умонастроениями) и качествами мышления (познавательной потребностью, критичностью, креативностью, избирательностью

интересов, рациональностью, самостоятельностью, диалогичностью, общей умственной культурой) в старшем подростковом возрасте.

Теоретическая гипотеза данного исследования: показателем уровня интеллектуальной компетентности могут выступать особенности текстовой деятельности (в виде меры сложности порождаемых текстов), структура интеллектуальной компетентности может быть описана в терминах взаимосвязей понятийных, метакогнитивных, интенциональных способностей и качеств мышления.

В рамках эмпирического исследования были сформулированы **исследовательские гипотезы**:

1) структура интеллектуальной компетентности характеризуется избирательными связями понятийных (семантических, категориальных и концептуальных), метакогнитивных (произвольных и непроизвольных) и интенциональных (умонастроений) способностей;

2) показатели интеллектуальной компетентности связаны с определенными качествами мышления, имеющими отношение к мотивационным и регуляторным аспектам интеллектуальной деятельности;

3) категориальные и концептуальные способности – это разные виды понятийных способностей, выполняющие разные функции по отношению к проявлениям интеллектуальной компетентности;

4) концептуальные способности играют ведущую роль в структуре интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

В соответствии с целью и гипотезами исследования в работе поставлены **задачи**, которые подразделяются на две части в соответствии с двумя сериями исследования.

Задачи первой серии эмпирического исследования:

1) описать характеристики авторского текста (сочинения) как формы проявления интеллектуальной компетентности учащихся;

2) апробировать методику экспертной оценки качеств мышления (таких как познавательная потребность, критичность, креативность, избирательность интересов, рациональность, самостоятельностью, диалогичность, общая умственная культура);

3) изучить структуру интеллектуальной компетентности, в терминах связей показателей понятийных (семантических, категориальных, концептуальных) способностей и качеств мышления;

4) оценить прогностические возможности семантических, категориальных, концептуальных способностей и качеств мышления по отношению к уровню интеллектуальной компетентности (мере сложности текста сочинения).

Задачи *второй серии* эмпирического исследования:

- 1) описать характеристики авторского текста (интерпретации моральной дилеммы) как формы проявления интеллектуальной компетентности учащихся;
- 2) разработать методику для измерения интенциональных способностей;
- 3) изучить структуру интеллектуальной компетентности, в терминах связей показателей концептуальных (понятийный синтез), метакогнитивных (произвольных и непроизвольных) и интенциональных (умонастроений) способностей;
- 4) оценить прогностические возможности концептуальных, метакогнитивных, интенциональных способностей по отношению к проявлениям интеллектуальной компетентности (мере сложности текста интерпретации).

Научная новизна исследования

Реализован новый подход к изучению интеллектуальной компетентности, согласно которому в качестве компонентов интеллектуальной компетентности рассматриваются понятийные (семантические, категориальные и концептуальные), метакогнитивные (произвольные и непроизвольные), интенциональные (умонастроения) способности и определенные качества мышления (познавательная потребность, критичность, креативность, избирательность интересов, рациональность, самостоятельность, диалогичность, общая умственная культура). При этом предложена новая форма операционализации интеллектуальной компетентности через характеристики порождаемого (авторского) текста.

Впервые проведено исследование интеллектуальной компетентности на особом этапе возрастного развития – у старших подростков (13–16 лет). Старший подростковый возраст рассматривается в качестве сензитивного периода для становления интеллектуальной компетентности.

Получен ряд новых фактов относительно характера взаимосвязей понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей и качеств мышления как компонентов в структуре интеллектуальной компетентности. Обоснована роль понятийных (концептуальных) способностей как основы интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Теоретическая значимость исследования

Представлен новый теоретический подход к определению интеллектуальной компетентности, которая операционализируется через характеристики порождаемого текста. Уточнено теоретическое представление о роли понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей, а также качеств мышления в структуре интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте. Сформулировано

положение о том, что категориальные и концептуальные способности выполняют разные функции в организации интеллектуальной деятельности, в частности, эти виды способностей связаны с разными качествами мышления. Обосновано утверждение о том, что наибольшими прогностическими возможностями по отношению к интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте обладают концептуальные способности как один из трех видов понятийных способностей.

Практическая значимость

Данные, полученные в эмпирическом исследовании, могут быть использованы при разработке методов диагностики интеллектуальной компетентности в подростковом возрасте. Результаты исследования могут применяться в рамках психологического консультирования в целях оказания помощи в коррекции модели индивидуального интеллектуального поведения.

Положения, выносимые на защиту.

1. Изучение интеллектуальной компетентности в контексте процесса порождения текста с учетом степени его сложности обеспечивает возможность экспликация «вложенных» в текст индивидуальных ментальных ресурсов разного уровня, при этом уровень интеллектуальной компетентности может быть операционализирован в терминах показателей порождаемого (авторского) текста.

2. В структуре интеллектуальной компетентности как системно организованной метаспособности, обуславливающей реальные интеллектуальные достижения, основными компонентами являются понятийные (семантические, концептуальные, категориальные) способности, метакогнитивные (произвольные и непроизвольные) способности, интенциональные способности (умонастроения), а также определенные качества мышления (познавательная потребность, критичность, креативность, гибкость, самостоятельность, общая умственная культура).

3. В качестве прогностических критериев по отношению к интеллектуальной компетентности выступают концептуальные способности (способность конструировать связи между понятиями на основе не связанных по смыслу слов), семантические способности (способность приписывать значения неопределенным визуальным формам), метакогнитивные способности (уровень рефлексивности) и интенциональные способности (способность опираться на интуитивные умонастроения при поиске решения в условиях отсутствия необходимых знаний).

4. В структуре интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте наиболее важную роль играют понятийные (концептуальные) способности,

которые отвечают за выявление имплицитных связей и порождение нового ментального содержания.

Методологическую основу исследования составляют субъектно-деятельностный подход (Рубинштейн С.Л., 1940; Брушинский А.В., 1996; Абульханова-Славская К.А., 1991, 2001; Сергиенко Е.А., 2009); системный подход (Завалишина Д.Н., 2005; Ломов Б.Ф., 1996; Журавлев А.Л., 1988, 2007; Шадриков В.Д., 1996; Дружинин В.Н., 1998, 1999а); структурно-интегративная методология (Чуприкова Н.И., 1997; 2007; Веккер Л.М., 1976; Ратанова Т.А., 2004, 2013; Холодная М.А., 2012); онтологическая теория интеллекта как формы организации ментального опыта личности (Холодная М.А., 2002, 2011).

Методики исследования. Для решения поставленных задач были разработаны и апробированы четыре методики: две методики для оценки уровня интеллектуальной компетентности («Сочинение» и «Интерпретация»), методика экспертной оценки «Качества мышления» и методика для оценки интенциональных способностей «Умонастроения». Проведено две серии исследований на двух выборках с использованием комплекса различных методик.

В *первой серии*, наряду с методикой «Сочинение» (методический прием для оценки уровня интеллектуальной компетентности) использовались методики, направленные на выявление уровня понятийных (семантических, категориальных, концептуальных) способностей («Визуальная семантика», Артемьева, 1980; «Семантический дифференциал», Холодная, 1983; «Обобщение трех слов», Холодная, 2002; «Понятийный синтез», Холодная, 2012). Кроме того, осуществлялась экспертная оценка качеств мышления школьников, таких как познавательная потребность, критичность, креативность, избирательность интересов, рациональность, самостоятельностью, диалогичность, общая умственная культура (методика экспертной оценки «Качества мышления», Сиповская, 2015в).

Во *второй серии*, наряду с авторской методикой «Интерпретация моральной дилеммы» (методический прием для оценки уровня интеллектуальной компетентности), применялись методики для выявления уровня концептуальных способностей («Понятийный синтез», Холодная, 2012); метакогнитивных особенностей (модификация методики Дж. Кагана «Сравнение похожих рисунков» для диагностики когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность, Лобанов, 2008а, 2008б — для оценки произвольных метакогнитивных способностей и «Методика диагностики степени развития рефлексивности», Карпов, 2003 — для оценки произвольных метакогнитивных способностей); интенциональных способностей (авторская методика «Умонастроения»).

В *первой серии* участниками исследования были 102 старших подростка; во *второй серии* – 90 старших подростков (старшеклассники московских школ, средний возраст 15-16 лет).

Достоверность результатов, полученных в эмпирическом исследовании, обеспечивалась проведением двух серий экспериментального исследования, разнообразием исследовательских процедур, обоснованным применением методов математической обработки данных, соотнесением результатов с данными других исследований.

Публикации: по теме диссертации опубликовано 17 печатных работ общим объемом 7,44 п.л., в том числе 3 статьи общим объемом 1,94 п.л. в рецензируемых научных журналах, указанных в списке ВАК.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности определяется следующими направлениями, представленными в работе и являющимися областью исследования общей психологии (19.00.02): познавательные процессы, когнитивная психология (раздел 1.8 паспорта специальности); мышление, эмоционально-смысловая регуляция мышления, практическое мышление в сложных системах (раздел 1.9); способности, творчество, его психологические механизмы, развитие способностей (раздел 1.25); индивидуальный стиль деятельности, стили саморегуляции, когнитивные стили и когнитивный контроль (раздел 1.30); индивидуальность (раздел 1.32); разработка методов диагностики психических реальностей (раздел 1.41).

Апробация результатов исследования. Основные положения и результаты эмпирического исследования обсуждались на заседании лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина ИП РАН (2013–2015 гг.) и на следующих конференциях: 1) IV международная конференция молодых ученых «Психология – наука будущего», 17–18 ноября 2011 г., ГАУГН, факультет психологии, Москва; 2) XII Всероссийская научно-практическая конференция «Дружининские чтения», 23-25 мая 2013, МЦНИП, Сочи; 3) V Международная конференция молодых ученых «Психология – наука будущего» 28-29 ноября 2013 г., ГАУГН, факультет психологии, Москва 4) XXVII международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных наук», 25-28 октября 2014 г., Московский научный центр психологии и педагогики, Москва; 5) IX международная научно-практическая конференция «Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития» 13-14 февраля 2015 г. Международная научная школа психологии и педагогики. Новосибирск; 6) 3th World Conference on Psychology and Sociology (PSYSOC-2014) 06-08 November 2014, İzmir, Kuşadası, Turkey; 7) The

“International Journal of Arts & Sciences” (IJAS) International conference for academic disciplines 4 to 7 November 2014, the University of London Student Central, London, UK; 8) The “International Journal of Arts & Science” (IJAS) 1-5 March 2015, Valletta, Malta; 9) XIV Всероссийская научно-практическая конференция «Дружининские чтения», 21-23 мая 2015 г., МЦНИП, Сочи; 10) XVIII Международная научно-практическая конференция «Международная научная школа психологии и педагогики», 2015, 13-14 ноября 2015 г. Новосибирск; 11) XX международная конференция «Современные концепции научных исследований» 27-28 ноября 2015, Евразийский союз ученых, Москва; 12) 15 Международная научная конференция «Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени» 06-07 ноября 2015, Национальная ассоциация ученых (НАУ), Екатеринбург.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по главам, общих выводов и обсуждений, заключения, списка использованных источников литературы и приложений. Объем основного текста диссертации составляет 150 страниц. Текст включает 14 таблиц, 5 рисунков, 6 приложений. Список литературы включает 221 наименование, из них 99 на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** аргументируется актуальность, научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертационной работы, определяется ее методологическая основа, приводятся цель, задачи, теоретическая и исследовательские гипотезы, приводятся методы исследования, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Интеллектуальная компетентность как проявление индивидуальных интеллектуальных ресурсов»** проведен теоретический анализ российских и зарубежных исследований интеллектуальной компетентности, а также рассмотрены особенности интеллектуального развития в старшем подростковом возрасте с учетом роли понятийных, метакогнитивных, интенциональных способностей.

В *первом параграфе* рассматриваются основные подходы к пониманию интеллектуальной компетентности: когнитивный подход; личностный подход; многомерные модели компетентности; подход, в соответствии с которым компетентность понимается как форма организации ментального опыта; нарративный подход.

Согласно представлениям Р. Стернберга (Стернберг, 2002), компетентность – это не просто обладание знанием, но и возможность его гибкого применения, что предполагает наличие аналитических, творческих и практических способностей. В.И. Аршинов (Аршинов, 1999) указывает на то, что в компетентности присутствует особого

рода знание о действии – знание-навык, знание-умение, знание-мастерство, знание-искусство. Л.Б. Султанова (Султанова, 2004) в феномене компетентности подчеркивает роль неявного знания, указывая на то, что личное профессиональное знание является аспектом неявного знания, накапливающимся субъектом при овладении каким-либо видом профессиональной деятельности.

В последние годы появилось понятие «компетенции», статус которого оказался еще более дискуссионным. Если «компетенция» подразумевает обладание какой-либо определенной способностью, то понятие «компетентность» трактуется по-разному: как системное явление (Бермус, 2008, Чошанов, 1996 и др.); как способность к деятельности (Аронов, Знаменская, 2010; Лебедев, 2004; Щедровицкий, 1995 и др.); как личное отношение (Зимняя, 2004; Хуторской, 2002 и др.).

Таким образом, сложность феномена интеллектуальной компетентности обусловила появление множества различных теорий, в каждой из которых за основу были приняты разные аспекты компетентности.

В данном исследовании интеллектуальная компетентность определяется как метаспособность, обуславливающая возможность достижения высоких результатов в определенном виде предметно-ориентированной деятельности. Тем самым, с одной стороны, подчеркивается системный характер природы интеллектуальной компетентности, с другой, – ее практическая направленность.

Во *втором параграфе* рассмотрены основные компоненты в структуре интеллектуальной компетентности.

Поскольку интеллектуальная компетентность является метаспособностью и обладает таким атрибутом, как системность, она подразумевает выделение ряда компонентов. Таким компонентами могут выступать более частные способности, которые, в свою очередь, являются системами более низкого порядка.

В качестве одного из компонентов в структуре интеллектуальной компетентности могут выступать понятийные способности. Компетентность всегда является предметно-специфичной, однако она не сводится к обычным предметным знаниям (Краснова, 2011). Речь идет об особым образом подготовленных знаниях – структурированных и обобщенных, – то есть о концептах как элементах индивидуального понятийного опыта. Соответственно понятийные способности могут выступать в качестве одного из ведущих компонентов в структуре интеллектуальной компетентности.

Можно говорить о существовании трех видов понятийных способностей (Холодная, 2012), таких как: семантические (способность оперировать содержанием словесных знаков), категориальные (способность использовать категории различной

степени обобщенности), концептуальные (способность выявлять имплицитные связи и порождать новые ментальные содержания).

Далее, в структуре интеллектуальной компетентности представлен еще один важный компонент – метакогнитивные способности, или система управления процессами переработки информации и мобилизации имеющихся у индивидуума знаний. Суть метакогниций сводится к двум основным аспектам: во-первых, это знание о своих знаниях, познавательных процессах и способностях; во-вторых, это исполнительный контроль над познавательными процессами (Ylvisaker, Feeney, 2002; Flemig, Dolan, 2012; Карпов, 2012; 2014).

По-видимому, можно говорить о произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностях. Произвольные метакогнитивной способности проявляются в эффектах ментального самовоспитания, самоуправления или саморегуляции (Соколовская-Вегерчук, 2003; Ylvisaker, Feeney 2002; Марчук, 2013; Lezak, 1982; Welsh, Pennington, 1988; Gioia, Isquith, 2004). В свою очередь, существенную роль играет метакогнитивная регуляция процессов переработки информации на непроизвольном уровне (Черниговская, 2008; Холодная, 2012; Холодная, Кострикина, 2002; Савин, 2002; Захарова, 2009; Семичева, 2010; Шупта, 2004). Такого рода непроизвольные контроли представлены в феноменологии когнитивных стилей, которые рассматриваются как метакогнитивные способности.

Анализ исследований интеллектуальной компетентности позволяет говорить о третьем важном ее компоненте – интенциональных способностях, которые определяют успешность интеллектуальной деятельности с точки зрения ее избирательности, наличия чувства направления поиска решения, мобилизации личного опыта в ситуации неопределенности и дефицита информации и т.д.

Интенциональные способности тесно связаны с феноменом неявного (имплицитного) знания, которое, наряду с эксплицитным знанием, регулирует деятельность человека в различных предметных областях (Полани, 1985; Стернберг, 2002). Среди вариантов проявления неявных знаний можно назвать интуицию, мудрость, чувствительностью к контексту и т.д. (Белова, 2005, 2008; Bates, 1993, Tomasello, 2003). На наш взгляд, особый интерес представляет такой аспект интенциональных способностей, как интеллектуальные умонастроения – психические состояния, характеризующие чувство направления поиска решения и чувство субъективной уверенности в правильности выбранного решения.

Наконец, в качестве четвертого компонента интеллектуальной компетентности можно рассматривать определенные качества мышления, являющиеся отличительными

признаками компетентного человека (эксперта): высокий уровень познавательной мотивации; критичность; рефлексивность; инициативность и самостоятельность; чрезвычайная целенаправленность в решении проблемы; готовность преодолевать трудности на пути своего профессионального роста и т.п. (Равен, 2002, 2000).

Таким образом, в структуре интеллектуальной компетентности можно выделить следующие компоненты:

- понятийные (семантические, категориальные, концептуальные) способности,
- метакогнитивные способности (способность к произвольному контролю процессов переработки информации и способность к произвольной регуляции интеллектуальной деятельности),
- интенциональные способности (умонастроения),
- индивидуальные качества мышления (избирательность интересов, рациональность, критичность, креативность, самостоятельность, диалогичность и т.д.).

В *третьем параграфе* рассмотрены особенности интеллектуального развития в старшем подростковом возрасте. В этом возрасте происходят качественные изменения интеллектуальной, личностной и духовной сферы подростка, которые обусловлены, прежде всего, становлением понятийного мышления. Таким образом, в данном возрастном периоде создается благоприятная психологическая ситуация для формирования основных компонентов интеллектуальной компетентности.

Во **второй главе «Программа исследования структуры интеллектуальной компетентности»** описываются выборка, процедура и методики исследования, используемых в двух сериях. Сводная программа эмпирического исследования интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Сводная программа эмпирического исследования интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Серия эмпирического исследования	Характеристики участников исследования	Оцениваемый показатель	Методика оценки (источник)
<i>Первая серия</i>	102 человека (46% д., 56% м.; 9 класс; 13 – 16 лет)	Интеллектуальная компетентность	<i>Сочинение (Сиповская, 2013)</i>
		Понятийные (семантические) способности	<i>Визуальная семантика (Артемьева, 1980); Семантический дифференциал (модификация, Холодная, 1983)</i>
		Понятийные (категориальные) способности	<i>Обобщение трех слов (Холодная, 2002)</i>
		Понятийные	<i>Понятийный синтез (Холодная,</i>

		(концептуальные) способности	2012)
		Качества мышления	<i>Метод экспертной оценки «Качества мышления» (Сиповская, 2015в)</i>
<i>Вторая серия</i>	90 человек (60% д., 40% м.; 9 класс; 14 – 16 лет)	Интеллектуальная компетентность	<i>Интерпретация моральной дилеммы (Сиповская, 2014)</i>
		Понятийные (концептуальные) способности	<i>Понятийный синтез (Холодная, 2012)</i>
		Метакогнитивные способности (произвольный интеллектуальный контроль)	<i>Методика диагностики уровня рефлексивности, (Карпов, 2003)</i>
		Метакогнитивные способности (непроизвольный интеллектуальный контроль)	<i>Сравнение похожих рисунков (модификация, Лобанов, 2008)</i>
		Интенциональные способности (умонастроения)	<i>Умонастроения (Сиповская, 2015б)</i>

Для обработки результатов исследования применялись описательные статистики, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена), критерий Стьюдента, дискриминантный (пошаговый) анализ, регрессионный анализ и факторный анализ (метод главных компонент с вращением по критерию *varimax*) с помощью программы Statistica – 7 и SPSS – 11.

В третьей главе «**Результаты исследования структуры интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте**» описываются результаты двух серий эмпирического исследования.

Первая серия направлена на изучение связей уровня интеллектуальной компетентности (в терминах сложности текста сочинения) с уровнем сформированности понятийных (семантических, категориальных, концептуальных) способностей и качеств мышления (познавательной потребности, избирательности интересов, рациональности, гибкости, критичности, рефлексивности, креативности, самостоятельности, диалогичности, общей умственной культуры). В качестве показателей сложности текста сочинения выступали: общий балл; количество предложений разного типа (предложения фактологического, систематизирующего, аргументирующего, вопросительного, интерпретирующего, эмоционально-оценочного содержательного, эмоционально-оценочного личностного типов).

При корреляционном анализе (по Спирмену) были зафиксированы разнообразные значимые связи показателей интеллектуальной компетентности с показателями

семантических способностей (общим количеством семантических интерпретаций неопределенных визуальных форм и их различными видами; общим количеством семантических признаков при описании неопределенных визуальных форм и их различными видами; мерой дифференцированности сенсорно-эмоциональных впечатлений при оценке неопределенных визуальных форм с помощью семантического дифференциала) ($0,05 \geq p \geq 0,001$).

Необходимо отметить тот факт, что большая часть корреляций приходится на семантические признаки сенсорного и эмоционально-личностного типа, что позволяет говорить об особой роли сенсорных и эмоциональных компонентов индивидуального ментального опыта в составе интеллектуальной компетентности.

Далее, следует отметить, что как общий балл по методике «Сочинение», так и предложения различного типа коррелируют исключительно с дифференцированной мерой участия сенсорно-эмоциональных впечатлений (количеством выборов в графах "слабо-средне" семантического дифференциала) ($R_s=0,28$, $p \leq 0,01$). Данный факт не только подтверждает представленность семантических способностей в структуре компетентности, но и указывает на то, что именно мера дифференцированного участия сенсорно-эмоциональных впечатлений характеризует интеллектуальную деятельность компетентного человека.

Таким образом, более высокие показатели интеллектуальной компетентности связаны с более высоким уровнем семантических способностей.

При корреляционном анализе (по Спирмену) показателей интеллектуальной компетентности с категориальными и концептуальными способностями были зафиксированы следующие значимые связи:

- показатель категориальных способностей (уровня способности к категориальному обобщению) связан с количеством предложений фактологического, систематизирующего, аргументирующего, интерпретирующего и эмоционально-оценочного содержательного типа ($0,05 \geq p \geq 0,01$).
- показатель концептуальных способностей (уровень способности к понятийному синтезу) связан с общим показателем интеллектуальной компетентности, а также количеством предложений вопросительного, интерпретирующего, эмоционально-оценочного содержательного и эмоционально-оценочного личностного типа ($0,05 \geq p \geq 0,001$).

Характерно, что предложения вопросительного и эмоционально-оценочного личностного типа коррелируют только с показателем концептуальных способностей, а предложения фактологического, систематизирующего, аргументирующего типа – только с

показателем категориальных способностей. При этом обращает на себя внимание тот факт, что некоторые типы предложений коррелируют как с категориальными, так и концептуальными способностями: это предложения интерпретирующего и эмоционально-оценочного содержательного типа. Эти связи указывает на присутствие в составе интеллектуальной компетентности одновременно и концептуальных, и категориальных способностей как двух проявлений понятийного опыта.

Тем не менее, если судить по уровню значимости корреляционных связей, более важную роль по отношению к проявлениям интеллектуальной компетентности играют концептуальные способности.

При корреляционном анализе (по Спирмену) показателей интеллектуальной компетентности с качествами мышления был зафиксирован следующий интересный факт: пять качеств мышления (из 10-ти) оказались связанными с таким аспектом текста, как количество предложений эмоционально-оценочного содержательного типа (последние являются проявлением способности строить обобщенную оценку событий на основе некоторых общих эмоциональных категорий), что снова свидетельствует об особой роли личного эмоционального опыта в структуре интеллектуальной компетентности в подростковом возрасте.

Особый интерес для целей нашего исследования представляет характер связей между разными видами понятийных способностей – семантическими, категориальными и концептуальными. В ходе корреляционного анализа получены следующие важные факты:

– во-первых, концептуальные способности коррелируют только со способностью к порождению семантических признаков всех типов (на уровне $P \leq 0,001$), однако связи со способностью строить семантические интерпретации отсутствуют;

– во-вторых, категориальные способности – в отличие от концептуальных – не коррелируют с большинством показателей семантических способностей (только с двумя из 10-ти);

– в-третьих, только концептуальные способности связаны с показателем дифференцированного участия сенсорного и эмоционального опыта (количеством выборов в графах «слабо–средне» семантического дифференциала).

Таким образом, между тремя видами понятийных способностей существуют тесные, но в то же время избирательные связи, что, по-видимому, свидетельствует о разных функциях семантических, категориальных и концептуальных способностей по отношению к организации понятийной познавательной деятельности.

Схожая картина наблюдается при корреляционном анализе показателей понятийных способностей с качествами мышления: все качества мышления, за

исключением избирательности интересов, коррелируют именно с концептуальными способностями. Обращает на себя внимание тот факт, что корреляции качеств мышления с концептуальными способностями характеризуются большим разнообразием, нежели корреляции с категориальными способностями. Таким образом, полученные результаты, как мы полагаем, снова указывает на особую роль концептуальных способностей в структуре интеллектуальной компетентности, которая в данном случае подтверждается с позиции внешнего критерия, – оценками учителей интеллектуального ресурса каждого ученика с точки зрения выраженности у него определенных качеств мышления.

Для определения того, какие переменные наилучшим образом предсказывают интеллектуальную компетентность, был проведен дискриминантный анализ, в результате которого были получены 5 канонических функций (5-ая переменная – на уровне тенденции) (табл. 2):

Таблица 2.

Дискриминантный анализ компонентов интеллектуальной компетентности.

Показатели	Функции	λ -Вилкса	F-включение	p-уровень	χ^2
Концептуальные способности	1	0,77	7,066	0,00	0,00
Способность к порождению семантических признаков сенсорного типа	2	0,81	5,754	0,00	0,00
Способность к образованию семантических интерпретаций предметного типа	3	0,89	2,90	0,026	0,00
Способность к порождению семантических признаков динамического типа	4	0,90	2,61	0,040	0,00
Семант. диф-л, кол-во выборов в графах «средне–слабо»	5	0,91	2,28	0,066	0,00

Согласно табл. 2, на первый план снова выходят концептуальные способности. На втором месте по значимости оказывается семантическая способность к порождению признаков сенсорного типа. Кроме того, предсказательной силой по отношению к более высокому качеству текста сочинения обладают способности к семантической интерпретации предметного типа и способность к порождению семантических признаков динамического типа, а также мера дифференцированного участия сенсорно-эмоциональных впечатлений в процессе оценки неопределенных визуальных форм (в тенденции).

Таким образом, концептуальные способности, наряду с семантическими способностями, способствуют актуализации сложно организованных ментальных пространств, в рамках которых ученик при написании сочинения строит развернутый и

разнообразный по семантическому составу авторский текст (в данном случае – текст сочинения). Следовательно, характеристики самостоятельно порожденного текста можно рассматривать в качестве достаточно тонкого индикатора интеллектуальной компетентности с точки зрения «вклада» в этот текст индивидуальных ментальных ресурсов.

Далее, был проведен факторный анализ, результаты которого представлены в таблице 3 (выделились два фактора, которые объясняют 58,3% общей дисперсии).

Таблица 3.

Факторная структура интеллектуальной компетентности, в терминах показателей семантических, категориальных и концептуальных способностей.

	Фактор 1 (40,0%)	Фактор 2 (18,3%)
Сочинение, в баллах	0,609	0,393
Способность к порождению семантических признаков (общее кол-во признаков)	0,173	0,757
Способность к образованию семантических интерпретаций (общее кол-во интерпретаций)	0,749	0,233
Семант. диф-л, кол-во выборов в графах «средне-слабо»	0,058	0,805
Понятийные способности: категориальные способности, в баллах	0,646	-0,246
Понятийные способности: концептуальные способности, в баллах	0,747	0,252

1 фактор *«Компетентность»* – описывает разные аспекты интеллектуальной компетентности: высокий показатель сложности сочинения связан с концептуальными и категориальными способностями, а также способностью к образованию семантических интерпретаций неопределенных визуальных форм.

2 фактор *«Дифференцированность семантического опыта»* – характеризует следующую зависимость: чем больше семантических признаков порождается при описании неопределенных визуальных форм, тем более дифференцированным является участие сенсорно-эмоциональных впечатлений в процессе оценки этих неопределенных визуальных форм (тем больше количество выборов в графах «слабо-средне» семантического дифференциала). По видимому, выявление этого фактора обусловлено специфичностью подросткового возраста: на этом этапе возрастного развития в балансе процессов дифференциации/интеграции на первый план выходят механизмы дифференциации (Чуприкова, 2007а; 2007б).

Таким образом, результаты факторного анализа понятийных компонентов интеллектуальной компетентности продемонстрировали одновременное участие

семантических, категориальных и концептуальных способностей в структуре интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Что касается такого компонента интеллектуальной компетентности, как качества мышления, то ввиду наличия значимых интеркорреляций между показателями качеств мышления факторный анализ с этими переменными проводился отдельно для каждого качества мышления. Согласно результатам факторного анализа, можно говорить о двух типах зависимостей: одна часть качеств мышления вошла в один фактор вместе с показателем концептуальных способностей, другая часть – в один фактор вместе с показателем категориальных способностей.

Так, в первую группу качеств мышления (преобладающая функция – мотивировать, побуждать, инициировать, направлять деятельность), связанных с уровнем концептуальных способностей, вошли: познавательная потребность, критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, общая умственная культура. В свою очередь, во вторую группу качеств мышления (преобладающая функция – регулировать деятельность), связанных с уровнем категориальных способностей, вошли: избирательность познавательных интересов, рациональность, рефлексивность, диалогичность.

Таким образом, мы снова получили факты, свидетельствующие о том, что категориальные и концептуальные способности – это разные виды понятийных способностей со специализацией своих функций.

В целом, результаты *первой серии* исследования свидетельствуют о том, что семантические, категориальные и концептуальные способности связаны с уровнем интеллектуальной компетентности, причем на первый план выходят концептуальные способности, играющие наиболее значимую роль в структуре интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Во *второй серии* эмпирического исследования изучалось соотношение интеллектуальной компетентности (в терминах сложности текста интерпретации моральной дилеммы) с показателями концептуальных, метакогнитивных (произвольных и непроизвольных) и интенциональных (умонастроений) способностей. В качестве показателей сложности текста интерпретации моральной дилеммы выступали: общий балл; количество предложений разного типа (предложения фактологического, систематизирующего, аргументирующего, вопросительного, интерпретирующего, эмоционально-оценочного содержательного, эмоционально-оценочного личностного типов).

При корреляционном анализе (по Спирмену) показателей интеллектуальной компетентности и показателей концептуальных (понятийный синтез), произвольных и непроизвольных метакогнитивных, интенциональных (умонастроений) способностей были зафиксированы следующие результаты: сложность текста (общий балл) связана с концептуальными, произвольными метакогнитивными и интенциональными способностями ($R_s = 0,31$, $p \leq 0,01$; $R_s = 0,37$, $p \leq 0,001$; $R_s = 0,31$, $p \leq 0,01$ соответственно). Таким образом, интеллектуальная компетентность предполагает одновременное участие понятийных (концептуальных), метакогнитивных (произвольных) и интенциональных способностей (умонастроений). Данный факт согласуется с положением Л.С. Выготского о том, что в подростковом возрасте «на пике» развития понятийного мышления наблюдается рост способности к произвольному управлению познавательной деятельностью.

В свою очередь, отдельные единицы текста (типы предложений) избирательно связаны с концептуальными и интенциональными способностями: концептуальные способности связаны с предложениями вопросительного, интерпретирующего, аргументирующего и эмоционально-оценочного личностного типов; интенциональные способности – с предложениями вопросительного, интерпретирующего, эмоционально-оценочного содержательного и эмоционально-оценочного личностного типов. Тем не менее по своим ресурсным функциям интенциональные способности сходны с концептуальными: оба вида способностей «отвечают» за мобилизацию эмоционального опыта личности.

Обращает на себя внимание тот факт, что на уровне отдельных единиц текста (предложений аргументирующего и интерпретирующего типов) появились связи с проявлениями непроизвольных метакогнитивных способностей – с когнитивным темпом и количеством ошибок ($R_s = -0,25$, $p \leq 0,05$; $R_s = -0,27$, $p \leq 0,05$; $R_s = -0,20$, $p \leq 0,05$ соответственно). Содержательный смысл этих связей таков: чем быстрее принимается решение в ситуации множественного выбора и чем меньше при этом допускается ошибок (то есть чем более сформирован механизм непроизвольного интеллектуального контроля), тем чаще при построении интерпретации используются предложения аргументирующего и интерпретирующего типа.

Для более точного определения того, какие именно способности обладают предсказательной силой по отношению к проявлениям интеллектуальной компетентности, был проведен дискриминантный (пошаговый) анализ. В ходе дискриминантного анализа были получены три канонические функции (табл. 4).

Таблица 4.

Дискриминантный анализ компонентов интеллектуальной компетентности:
 концептуальные, метакогнитивные и интенциональные способности.

Дескрипторы	Функции	λ - Вилкса	F- включение	p- уровень	χ^2
Концептуальные способности: понятийный синтез	1	0,89	5,26	0,007	0,00
Метакогнитивные способности: уровень рефлексивности	2	0,85	7,40	0,001	0,00
Интенциональные способности: мера выраженности умонастроений	3	0,88	5,82	0,004	0,00

Как следует из таблицы 4, в старшем подростковом возрасте три вида способностей предсказывают проявления интеллектуальной компетентности: концептуальные, метакогнитивные и интенциональные способности.

Первостепенный вклад, который вносят концептуальные способности в интеллектуальную компетентность, становится понятным с учетом природы их психического носителя – концептов (концептуальных структур), которые являются интегральными когнитивными образованиями и осуществляют регуляцию всех видов интеллектуальной деятельности (Веккер, 1976; Холодная, 2012).

Говоря о метакогнитивных способностях, следует в первую очередь отметить роль произвольного интеллектуального контроля – рефлексивности. Эти данные соотносятся с исследованиями А.В. Карпова (Карпов, 2006), в которых подчеркивается важность способности управлять своей познавательной деятельностью для достижения конкретных целей.

Интенциональные способности, характеризующие меру выраженности интуитивных умонастроений в процессе поиска решений при отсутствии необходимых знаний, также являются одним из предикторов интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Для уточнения характера связей разных видов способностей в рамках проявлений интеллектуальной компетентности был проведен факторный анализ, согласно которому выделились три фактора, объясняющие 71,5 % общей дисперсии (таблица 5).

Таблица 5

Факторная матрица показателей интеллектуальной компетентности, концептуальных, метакогнитивных и интенциональных способностей.

Показатели компетентности/ концептуальных, метакогнитивных, интенциональных способностей	Фактор 1 (27,6%)	Фактор 2 (26,6%)	Фактор 3 (17,3%)
--	---------------------	---------------------	---------------------

Интерпретация моральной дилеммы, в баллах	0,154	0,751	-0,055
Концептуальные способности: понятийный синтез, в баллах	0,730	0,314	-0,207
Метакогнитивные (произвольные) способности: уровень рефлексивности, в баллах	-0,001	0,822	0,016
Метакогнитивные (непроизвольные) способности: когнитивный темп, в с.	-0,111	-0,022	0,981
Метакогнитивные (непроизвольные) способности: количество ошибок	-0,808	0,169	-0,040
Интенциональные способности: мера выраженности умонастроений, в баллах	0,656	0,479	-0,164

Как следует из таблицы 5, показатель интеллектуальной компетентности входит в фактор 2 вместе с произвольными метакогнитивными способностями (уровнем рефлексивности), частично захватывая интенциональные способности (меру выраженности умонастроений). В состав фактора 1 с высокими весами входят концептуальные способности, непроизвольные метакогнитивные способности (высокая точность сканирования при принятии решения в ситуации множественного выбора) и интенциональные способности (мера выраженности умонастроений). Обращает на себя внимание тот факт, что показатели когнитивного темпа (латентное время первого ответа в ситуации принятия решения в условиях множественного выбора) образует автономный фактор (фактор 3), что в очередной раз подтверждает точку зрения, согласно которой именно показатель «количество ошибок», характеризующий эффективность перцептивного сканирования, является ключевым в когнитивном стиле «импульсивность/рефлексивность» (Холодная, 2004).

Таким образом, снова нашел свое подтверждение тот факт, что в структуре интеллектуальной компетентности, наряду с концептуальными способностями, присутствуют регуляторные способности – метакогниции, – и неявные, мотивирующие и направляющие интеллектуальную деятельность способности, – интенции.

С целью изучения возможного влияния понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей на проявления интеллектуальной компетентности был проведен регрессионный анализ данных. Для анализа были взяты показатели категориальных способностей, произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей и интенциональных способностей (умонастроений), показатель интеллектуальной компетентности (в баллах), частные показатели интеллектуальной компетентности (предложения различного типа).

Были получены два уравнения, где \hat{Y} – зависимая переменная (интеллектуальная компетентность, или ИК):

$$\hat{Y}(\text{ИК, предложения разного типа}) = -0,774 + 0,125(\text{концептуальные способности}) + 0,050(\text{интенциональные способности}) + 0,002(\text{когнитивный темп}),$$

$$\hat{Y}(\text{ИК, общий балл}) = 0,241 + 0,015(\text{уровень рефлексивности}).$$

Таким образом, результаты регрессионного анализа воспроизводят тот же основной факт, а именно: в старшем подростковом в составе интеллектуальной компетентности наиболее важную роль играют понятийные (концептуальные), интенциональные и произвольные метакогнитивные способности. С другой стороны, эта форма анализа данных позволила продемонстрировать роль непроизвольных метакогнитивных способностей: когнитивного темпа принятия решений в условиях множественного выбора. Смысл этой связи таков: более высокий уровень интеллектуальной компетентности предполагает более замедленный темп принятия решения.

В целом, в соответствии с результатами, полученными в двух сериях исследования, можно сделать вывод о том, что к старшему подростковому возрасту нарастает интеграция механизмов переработки информации разного уровня, начиная с первичного эмоционально-оценочного восприятия объекта (семантические способности), проходя процесс категоризации (категориальные способности) и включая уровень концептуализации происходящего (концептуальные способности). Одновременно формируются связи между интеллектуальными способностями разного уровня: понятийными (концептуальными), метакогнитивными (рефлексивность) и интенциональными (умонастроения) способностями.

В **заключении** обобщаются основные результаты эмпирического исследования, формулируются содержательные выводы и перспективы дальнейших исследований.

ВЫВОДЫ

1. Показатели степени сложности текста сочинения как проявления интеллектуальной компетентности связаны с показателями концептуальных способностей (конструировать связи между понятиями на основе трех не связанных по смыслу слов) и семантических способностей (строить семантические интерпретации предметного типа, порождать семантические признаки сенсорного и эмоционально-личностного типа, дифференцировать меру участия сенсорно-эмоциональных впечатлений при семантической оценке неопределенным визуальным форм). Следовательно, можно

говорить о важной роли концептуальных и семантических способностей в структуре интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

2. Показатели степени сложности текста интерпретации моральной дилеммы связаны с показателями концептуальных способностей (конструировать связи между понятиями на основе трех не связанных слов), произвольных метакогнитивных способностей (уровнем рефлексивности) и интенциональных (опираться на интуитивные умонастроения при поиске ответа в условиях отсутствия необходимых знаний) способностей. Следовательно, на этапе старшего подросткового возраста проявления интеллектуальной компетентности выступают в качестве эффекта интеграции интеллектуальных способностей разного уровня.

3. Категориальные и концептуальные способности – это разные виды понятийных способностей, выполняющие разные функции в организации интеллектуальной деятельности (как в системе понятийных способностей, так и по отношению к проявлениям интеллектуальной компетентности).

4. Концептуальные способности являются наиболее значимыми предикторами качества авторского текста (в виде показателей сложности текстов сочинения и интерпретации моральной дилеммы), который можно рассматривать как проявление уровня индивидуальной интеллектуальной компетентности.

5. Важное место в структуре интеллектуальной компетентности занимает сенсорно-эмоциональный опыт, при этом его участие в процессе создания текста может быть описано в виде инвертированной U-образной зависимости: дифференцированное участие сенсорно-эмоциональных впечатлений в процессе оценки неопределенных визуальных форм связано с увеличением сложности текста, тогда как недостаточное либо чрезмерное их участие – с ее снижением.

6. Сформированные и эффективно работающие понятийные структуры характеризуются возможностью использовать различные способы оперирования информацией, что выявляется в устойчивой связи концептуальных способностей со способностью к образованию семантических признаков сенсорного, эмоционального, динамического и логического типа.

7. Операционализация интеллектуальной компетентности в терминах показателей сложности порожденного текстов (текстов сочинения на свободную тему и интерпретации моральной дилеммы) позволяет описать интеллектуальную компетентность как метаспособность, в структуру которой включены понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности, а также определенные качества мышления. То есть текст является таким ментальным продуктом, в котором представлены разноуровневые

ментальные ресурсы субъекта (как интеллектуальные способности разного типа, так и качества мышления, связанные с особенностями мотивационной и регуляционной сферы личности).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование продемонстрировало продуктивность подхода к изучению структуры интеллектуальной компетентности в контексте анализа текстовой деятельности, который открывает важные перспективы в понимании механизмов функционирования интеллекта и природы индивидуальных ментальных ресурсов в целом.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:

1. Сиповская Я.И. Интенциональные способности как компонент интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте / Акмеология, 2016. №1 (57). С. 126-129 (0,49 п. л.).

2. Сиповская Я.И. Концептуальные, метакогнитивные и интенциональные дескрипторы интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Вестник СПбГУ. Серия 12. 2015. Выпуск 4. С. 22 – 31 (0,60 п. л.).

3. Сиповская Я.И. Метакогнитивная структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Сибирский психологический журнал (СПЖ), 2015. № 58. С. 67 – 87 (0,85 п. л.).

Публикации в других изданиях:

4. Сиповская Я.И. Особенности метакогнитивных способностей в контексте исследования интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте / Национальная ассоциация ученых (НАУ). Ежемесячный журнал № 9 (14). 2015, часть 4. С. 77– 9 (0,36 п. л.).

5. Сиповская Я.И. Особенности измерения интенциональных способностей в старшем подростковом возрасте / Международная научная школа психологии и педагогики. № 9 (17). 2015. С. 37–42 (0,65 п. л.).

6. Сиповская Я.И. Измерение качеств мышления в старшем подростковом возрасте / Евразийский союз ученых. № 10 (19). 2015. С. 142– 48 (0,44 п. л.).

7. Сиповская Я.И. Факторная структура интеллектуальной компетентности: особенности концептуального, метакогнитивного и интенционального опыта // Дружининские чтения – 2015 / Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции, ФГБОУ ВПО «СГУ», 2015; МЦНИП, 2015. С. 105–114 (0,64 п. л.).

8. Sipovskaya Ya.I. The structure of intellectual competence in late adolescence. // *Procedia - Social and Behavioral Journal. Abstract book.* 2015, P. 24 (0,04 п. л.).
9. Sipovskaya Ya.I. Cognitive structure of intellectual competence in late adolescence. // *Procedia - Humanities and Social Sciences.* 2015, 04 (1). P. 497–503 (0,65 п. л.).
10. Sipovskaya Ya.I. Metacognitive structure of intellectual competence in late adolescence // *International Journal of Arts and Sciences,* 2015.08(01). P. 107–115 (0,48 п. л.).
11. Sipovskaya Ya.I. The structure of intellectual competence in late adolescence // *Procedia - Social and Behavioral Journal.* 2015. Volume 185. P. 479–484 (0,51 п. л.).
12. Сиповская Я.И. Концептуальные способности в структуре интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте, Психология и педагогика в XXI веке. Очерки научного развития // IX международная научно-практическая конференция. Новосибирск: «Международная научная школа психологии и педагогики», часть 2. 1 (9) / 2015. С. 21–28. (0,69 п. л.).
13. Сиповская Я.И. Дескрипторы интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных наук // Материалы XXVII международной научно-практической конференции. М.: «Московский научный центр психологии и педагогики», 2014. С. 34–36 (0,18 п. л.).
14. Сиповская Я.И. Структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Психология – наука будущего / Материалы V Международной конференции молодых ученых / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, К. Б. Зуев, М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. С. 272–274 (0,17 п. л.).
15. Сиповская Я. И. Понятийные и интенциональные способности в структуре интеллектуальной компетентности // Дружининские чтения – 2013/ Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, ФГБОУ ВПО «СГУ», 2013; МЦНИП, 2013. С. 79–83 (0,46 п. л.).
16. Сиповская Я.И. Признаки интеллектуальной компетентности: особенности понятийного и интенционального опыта // Психологические исследования. / Под.ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. Вып. 6. С. 133–146 (0,18 п. л.).
17. Сиповская Я.И. Признаки интеллектуальной компетентности: особенности понятийного и интенционального опыта // Психология – наука будущего. Тезисы доклада к IV международной конференции молодых ученых. / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. С. 433–434 (0,05 п. л.).

Подписано в печать 04.04.2016

Объем 1,5 п. л.

Тираж 100 экз. Заказ №1

Отпечатано в типографии «Реглет»

119526, г.Москва, ул. Новослободская, д. 20, стр. 4

(495) 363-78-90; www.reglet.ru