

Доминирующий подход к решению проблем и его взаимосвязь со стилем обучения и социальным интеллектом студентов магистратуры

А. П. Лобанов,

профессор кафедры проектирования образовательных систем, доктор психологических наук, Республиканский институт высшей школы

Человеческую жизнь можно представить как ограниченный во времени процесс решения проблем. В этом смысле система образования не является исключением: обучающийся решает глобальную проблему усвоения знаний и формирования компетенций в условиях минимизации интеллектуальных и эмоциональных затрат. Он, конечно же, осознает, что обучение предполагает перманентное преодоление трудностей, что личностный рост является результатом упорной работы над собой. Однако где-то там, в подкорке, существует мысль о собственной исключительности, наличии уникальных способностей, которые позволят буквально из воздуха получить любую информацию по любой учебной дисциплине. Адекватность самооценки личностных знаний у студентов формируется со временем. Горячие головы обучающихся нуждаются в холодном душе зачетов и экзаменов.

Сложный путь профессионального становления проходит и преподаватель. Сначала он, вооруженный знаниями в области дидактики и методики преподавания, наивно полагает, что сможет наполнить «ментальные черные ящики» студентов имеющейся у него и хранящейся в известных ему учебных пособиях учебной информацией. Затем наступает прозрение: оказывается, эффективность академических достижений обучающихся определяется их интеллектуальным развитием и стилями обучения. Дидактика трансформируется в психодидактику. Знания утрачивают свой исключительный статус, из цели образовательного процесса они превращаются в средство когнитивного и метакогнитивного развития личности. Согласно теории Э. Дисси, современный преподаватель должен поддерживать самостоятельность обучающегося, формировать у него способность самостоятельно

принимать решения и находить оптимальные способы решения проблем (цит. по [1]).

Наиболее полно проблема соотношения механизмов аффективного и когнитивного познания представлена в работах Г. А. Виленской и Е. С. Сергиенко и М. Хаузера. Так, Г. А. Виленская и Е. С. Сергиенко приводят результаты исследований К. Тревартена (первичные аффективные механизмы, на базе которых формируется социальное и когнитивное познание) и П. Хобсона (оба вида познания первичны, но на ранних стадиях онтогенеза ведущими являются когнитивные механизмы) [2]. М. Хаузер, анализируя модели моральных суждений, приходит к выводу, что «под контролем эмоций находится только то, что мы фактически делаем, а не то, что мы понимаем или воспринимаем как нравственно допустимое» [3, с. 93].

В. В. Овсянникова установила, что точность распознавания эмоций коррелирует со стилевыми характеристиками интеллекта, такими как полезависимость и гибкость познавательного контроля, но не связана непосредственно с когнитивным стилем «диапазон эквивалентности», общим и эмоциональным интеллектом [4].

Мы исходим из того, что субъекты образовательного процесса руководствуются доминирующим (интеллектуальным и/или аффективным) подходом к их решению, который проявляется в стилях обучения и социальном интеллекте.

В исследовании приняли участие 53 студента (магистранта) второй ступени получения высшего образования. Цель исследования – изучение доминирующего подхода к решению проблем, его взаимосвязи со стилем обучения/мышления и социальным интеллектом.

В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики:

1. «Анкета предпочтений» Н. А. Аминова – М.-Ж. Шалвен – диагностирует четыре типа церебральных предпочтений: экспертный левый кортикальный (Э), организаторский левый ретикулярный (О), коммуникационный правый кортикальный (К) и тактический правый лимбический (Т). Суммарные показатели выраженности первого и третьего типов определяют доминирование интеллектуального подхода к решению проблем, второго и третьего – аффективного [5].

2. «Опросник стилей деятельности» П. Хони и А. Мамфорда (в адаптации А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой) – базируется на теории циклов обучения Д. Колба и позволяет диагностировать доминирование одного из четырех стилей: деятель или активист (по типологии Д. Колба, аккомодатор), рефлексивный или мыслитель (дивергатор), теоретик (ассимилятор) и прагматик (конвергатор) [6].

3. «Методика исследования социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена (в адаптации Е. С. Михайловой) – основана на факторно-аналитической (трехкомпонентной) теории интеллекта Дж. Гилфорда, согласно

которой социальный интеллект представляет собой способность к познанию поведения. Включает четыре субтеста: «Истории с завершением» (S1), «Группы экспрессии» (S2), «Вербальная экспрессия» (S3) и «Истории с дополнением» (S4). Субтесты тестируют четыре способности: познание классов, систем, преобразований и результатов (импликаций) поведения и дополнительно – познание элементов и отношений. Е. С. Михайлова полагает, что тест социального интеллекта является хорошим индикатором проявляющихся в повседневной жизни и профессиональной деятельности коммуникативных способностей человека [7, с. 22].

Изложение результатов исследования предполагает два этапа: анализ структуры предпочтений и доминирующего типа решения проблем и интерпретация взаимосвязи аффективного и интеллектуального подходов к решению проблем со стилями обучения и социальным интеллектом магистрантов.

У студентов второй ступени обучения наиболее выражен тактический тип (7,64), далее по степени убывания представлены экспертный (6,18), коммуникационный (6,08) и организационный (5,7) типы.

Наличие экспертных способностей сегодня принято рассматривать как одно из основных условий профессионального становления специалиста. По утверждению Л. Стоуг и Д. Пальмера, эксперта от новичка отличает хорошо организованная база знаний, рефлексивное, осведомленное и стратегическое отношение к профессиональной деятельности [8].

В целом для студентов магистратуры характерно доминирование аффективного (13,34) подхода к решению проблем над интеллектуальным (12,36).

Интеркорреляция шкал методики Н. А. Аминова – М.-Ж. Шалвен и их корреляция с интегрированными показателями подходов к решению проблем позволяют конкретизировать взаимодействие названных выше типов предпочтения (таблица 1).

На основании коэффициента корреляции Пирсона можно утверждать, что экспертный тип магистрантов отрицательно коррелирует с их коммуникационным типом ($r = -0,58$; $p < 0,001$). И это несмотря на то, что они вместе образуют конструкт «интеллектуальный подход к решению проблем». В целом для экспертного типа характерно единство аффективного ($r = 0,29$; $p < 0,05$) и интеллектуального ($r = 0,55$; $p < 0,001$) подходов к решению проблем (при доминировании последнего).

Организационный тип предпочтения имеет обратную связь с коммуникационным ($r = -0,37$; $p < 0,01$) и тактическим ($r = -0,78$; $p < 0,001$) типами. В то же

время положительно коррелирует с аффективным подходом к решению проблем ($r = 0,42$; $p < 0,01$). Тактический тип статистически незначимо положительно взаимосвязан с двумя подходами к решению проблем. Коммуникационный тип демонстрирует эффект оппозиции: он положительно связан с интеллектуальным подходом ($r = 0,31$; $p < 0,05$) и одновременно отрицательно – с аффективным ($r = -0,34$; $p < 0,05$) к решению проблем. Действительно, тактические задачи могут быть решены на основе и аффекта, и интеллекта. Однако эффективная коммуникация все же предполагает опору на интеллектуальную составляющую.

Студенты магистратуры в целом скорее мыслители (7,79) и теоретики (7,19), чем прагматики (6,34) и активисты (4,36) [9].

Наши данные не противоречат результатам других исследований, согласно которым стили «теоретик» и «мыслитель» имеют отрицательный характер корреляции со стилем «активист».

Далее мы сгруппировали испытуемых в три группы в зависимости от выраженности способа решения проблем: с аффективным и интеллектуальным подходом и с их уравновешенными значениями.

Установлено, что аффективный подход к решению проблем более характерен для стили «мыслитель» (7,9) и наименее приемлем для теоретика (4,07). Интеллектуальный подход также более выражен у мыслителя (7,13) и менее – у активиста (4,38). Если принимать во внимание группу «уравновешенных», то они лидируют по выраженности таких стилей обучения, как «мыслитель» (8,18) и «теоретик» (6,55), и уступают представителям других групп по показателю стили «активист» (4,27).

Стиль мыслителя отрицательно коррелирует с тактическим типом предпочтений ($r = -0,31$; $p < 0,05$), а теоретика – с коммуникационным ($r = -0,34$; $p < 0,05$) и тактическим ($r = -0,59$; $p < 0,001$) и положительно взаимосвязан с организационным ($r = 0,62$; $p < 0,001$) типом. Из всех стилей обучения только прагматик имеет значимую обратно пропорциональную связь с интеллектуальным подходом к решению проблем.

Показатели социального интеллекта магистрантов по композиционной оценке соответствуют статистической норме (30 баллов). Их способность предвидеть последствия поведения выражена на средне сильном уровне ($mS1 = 9,51$), три другие способности – на среднем (7,58; 7,86 и 5,05). При этом показатели экспертного типа имеют отрицательную корреляцию со способностью к познанию классов поведения, способностью

Таблица 1

Интеркорреляция типов предпочтения и их корреляция с подходами к решению проблем

Тип	Э	О	К	Т	Аф	Ин
Э	1	0,27	-0,58***	-0,08	0,29*	0,55***
О		1	-0,37**	-0,78***	0,42**	-0,18
К			1	0,16	-0,34*	0,31*
Т				1	0,25	0,16

к логическому обобщению и выделению существенных признаков невербального реагирования ($r = -0,61$; $p < 0,001$) и с композитной оценкой ($r = -0,36$; $p < 0,05$); организационного – со способностью познания преобразований поведения человека ($r = -0,32$; $p < 0,05$); коммуникационного типа, напротив, положительно связаны со способностью к познанию классов поведения ($r = 0,31$; $p < 0,05$); тактического – со способностью познания преобразований поведения ($r = 0,33$; $p < 0,05$). Интеллектуальный подход к решению проблем соотносится с отрицательными значениями способности к логическому обобщению и выделению существенных признаков невербальных реакций ($r = -0,40$; $p < 0,01$).

Для студентов магистратуры с аффективным стилем решения проблем характерны более высокие показатели способности к познанию классов поведения, а значит, и способности к логическому обобщению невербальных реакций (7,7 и 7), а также способности к пониманию изменений сходных вербальных реакций в зависимости от контекста конкретных ситуаций (7,93 и 6,5).

У студентов с доминирующим интеллектуальным способом решения задач более высокие значения способности познания результатов поведения (9,33 и 9,2) и способности понимать логику развития ситуаций взаимодействия (5 и 4,83). При этом интегральный показатель социального интеллекта – композитная оценка – выше у магистрантов с уравновешенным (интеллектуально-аффективным) подходом к решению проблем (31), затем – аффективным (29,7) и интеллектуальным (27). Студенты с уравновешенным подходом в целом имеют более выраженные показатели социального интеллекта по трем из четырех субтестов методики: «Истории с завершением» (10,3 против 9,33 и 9,2), «Вербальная экспрессия» (8,2 против 6,5 и 7,93) и «Истории с дополнением» (5,5 против 5 и 4,83).

Результаты нашего исследования согласуются с теориями метакогнитивизма: сначала мы на основе развития когнитивных способностей познаем других людей и самого себя, а затем благодаря метакогнициям приобретаем способность анализировать собственное мышление, способности к осознанию и рефлексивной умственной деятельности. Дальнейшее интеллектуальное развитие личности осуществляется «за ширмой» профессионального становления и в контексте непосредственной профессиональной деятельности. Когнитивное развитие «вращает» в личностное развитие индивидуума и способствует усвоению метакогнитивных знаний и метакогнитивного опыта.

Выводы:

1. Ведущим типом предпочтений студентов магистратуры является тактический (правый лимбический), для которого характерно обращение к непреднамеренному мнемическому способу решения эмоциональных проблем и который отрицательно коррелирует с экспертным (левым кортикальным) типом, занимающим субдоминантное положение в названной выше структуре.

2. Научный стиль мышления предполагает развитие студентов магистратуры как мыслителей и теоретиков. Однако доминирующий у них аффективный подход к решению проблем более характерен для стиля «мыслитель» и наименее приемлем для теоретика, что нарушает принцип согласованности указанных выше стилей.

3. Социальный интеллект способствует становлению и развитию тактического и организационного типов предпочтений и в то же время отрицательно коррелирует с показателями экспертного и коммуникационного типов.

Список литературы

1. Cai, Y. Home Schooling and Teaching Style Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers / Y. Cai, J. Reeve, D. Robinson // *Journal of Educational Psychology*. – V. 94. – P. 372–380.
2. Виленская, Г. А. Социально-когнитивное развитие в раннем возрасте / Г. А. Виленская, Е. С. Сергиенко // *Ментальная репрезентация: динамика и структура*. – М.: Изд-во «Института психологии РАН», 1998. – С. 199–216.
3. Хаузер, М. Мораль и разум: как природа создала наше универсальное чувство добра и зла / М. Хаузер. – М.: Дрофа, 2008. – 639 с.
4. Овсянникова, В. В. Роль когнитивных факторов в распознавании эмоциональных состояний: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В. В. Овсянникова; Ин-т психологии РАН. – М., 2007. – 26 с.
5. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 80 с.
6. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А. Д. Ишков. – М.: АВС, 2004. – 224 с.
7. Михайлова (Алешина), Е. С. Методика исследования социального интеллекта: адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливе-на / Е. С. Михайлова (Алешина). – СПб.: ГП «Иматон», 1996. – 56 с.
8. Stough, L. M. Special thinking in special settings: a qualitative study of expert special educators / L. M. Stough, D. J. Palmer // *Journal of Special Education*. – V. 36. – P. 206–222.
9. Лобанов, А. П. Универсальные компетенции и предпочитаемый стиль научения у магистрантов / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Н. П. Радчикова // *Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. тр.* – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2013. – Вып. 11. – С. 170–175.

Аннотация

В статье представлены результаты исследования доминирующих подходов к решению проблем студентов второй ступени образования. Конкретизированы взаимосвязи интеллектуального и аффективного подходов к решению проблем со стилем обучения и социальным интеллектом обучающихся.

Summary

Results of research of the dominating approaches to the solution of problems of students of the second step of education are presented in article. Interrelations of intellectual and affective approach to the solution of problems with style of training and social intelligence of the trained are concretized.