

УДК 159.9.01 : 378.015.3

## **ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА И КОНЦЕПЦИИ УЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**А.А. Сухотин**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Приводится анализ сущности имплицитных теорий интеллекта и концепций учения, а также утверждается тезис о том, что они являются детерминантами саморегуляции учебной деятельности. Приводится анализ основных исследований, направленных на выявление имеющихся у студентов концепций учения и их связи с подходами к учению и академическими достижениями. Подчёркиваются недостаточность эмпирических данных по концепциям учения в отечественной науке, а также намечается необходимость построения отечественной типологии концепций учения и дальнейшего изучения данного направления.

***Ключевые слова:** имплицитные теории интеллекта, имплицитные концепции учения, саморегуляция учебной деятельности, эффективность обучения.*

На протяжении всего существования педагогической психологии факторы, влияющие на эффективность учебной деятельности, являются предметом пристального рассмотрения как отечественных, так и зарубежных учёных. В сентябре 2003 г. министр образования России подписал Болонскую декларацию [5, с. 35], вследствие чего образовательный процесс в нашей стране теперь модернизируется и выстраивается в рамках компетентностной парадигмы. Предшествующая ей знаниевая парадигма основывалась на статистической модели знаний, учении как функции запоминания и дисциплинарно-знаниевой, или принудительной доминанте, образования [1, с. 43]. На смену ей пришло понимание, что предлагаемая обучающимся информация быстро устаревает и нуждается в обновлении, в связи с чем обучение, основанное только на запоминании и сохранении материала в памяти, может удовлетворять требованиям современного образования лишь отчасти [1, с. 101]. В наше время формула образования «образование на всю жизнь» заменяется формулой «образование через всю жизнь» (или «Lifelong Education»), на передний план выходят личностно-ориентированное взаимодействие педагога с обучающимися, доминанта саморазвития и самосовершенствования [1, с. 43; 5, с. 46–47].

Согласно И.А. Зимней, одной из конкретных задач педагогической психологии является «разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы» [3, с. 28]. К её решению можно

подойти разными способами: со стороны совершенствования содержания (чему учить) и методов (как учить) обучения, постановки соответствующих тенденциям новой парадигмы образования целей обучения, улучшения условий образовательной среды и т. д. С другой стороны, к решению данной задачи педагогической психологии позволяет подойти личностно-ориентированный подход, который направлен на анализ и учёт индивидуальных особенностей обучающихся с целью последующего формирования у них успешных способов усвоения учебного материала и саморегуляции. Этот способ представляется особенно важным в связи с изложенными выше идеями о том, что образование не заканчивается с обучением в школе или вузе и сформированные способы усвоения учебного материала и саморегуляции позволят будущему специалисту быть успешным в дальнейшем профессиональном и личностном росте.

По С.Д. Смирнову, при объяснении саморегуляции учебной деятельности обычно психологи апеллируют к таким индивидуально-психологическим особенностям обучающихся, как уровень интеллекта, креативность, учебная мотивация, высокая самооценка и др., «но ни одно из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетания 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» [6, с. 11]. Оригинальный подход к объяснению тонкостей саморегуляции учебной деятельности предложен американской исследовательницей К. Двек, которая в своих работах доказала, что совокупность стихийно сложившихся представлений человека о своих собственных способностях оказывает важное влияние на его мотивацию, постановку целей и способы их достижения [6, с. 23]. В частности, согласно результатам исследований Двек К. и её коллег, представления человека о собственном интеллекте имеют ярко выраженное влияние на его мотивацию, связанную с достижениями [2; 7]. По сути, в данном случае речь идёт об имплицитных теориях интеллекта и способностях личности.

Впервые термин «имплицитные теории» был предложен Дж. Брунером и Р. Таджиури в 1954 г. по отношению к личности, и под **имплицитной теорией личности** в широком смысле понималась «совокупность неявных представлений человека или группы людей о структуре или механизмах функционирования личностных образований», а в узком – «неявные представления о связях между личностными чертами» (см.: [4, с. 127]). В педагогической психологии представлены исследования имплицитных теорий интеллекта и

личностных способностей, имплицитных концепций учения, концепций преподавания.

Известным исследователем в области изучения имплицитных теорий интеллекта является К. Двек, которая занимается разработкой данного направления уже более 30 лет. В своих исследованиях К. Двек и А. Бандура (1985) показали, что люди по-разному понимают природу своих интеллекта и способностей и выделили два типа имплицитных теорий интеллекта:

- **теории заданности** (entity theories) – представления об интеллекте как о постоянном (фиксированном), мало изменяемом свойстве;

- **теории приращения** (incremental theories) – представления об интеллекте и как об изменяемом свойстве, которое «прирастает» в процессе обучения; его можно развивать и улучшать [2; 6, с. 23–24].

Необходимо отметить, что согласно результатам проведённого К. Двек и К. Мюллером исследования студенты с теорией заданности определили интеллект как сумму 35 % усилий и 65 % способностей, в то время как студенты с теорией приращения – наоборот, как сумму 65 % усилий и 35 % способностей [2].

К. Двек и Э. Легgett в 1987 г. было установлено, что имплицитные теории интеллекта влияют на постановку учебных целей и операциональный компонент учения [8].

Так, студенты, придерживающиеся представлений об интеллекте как заданном и неизменном свойстве, склонны к постановке ориентированных на результат целей, т. е. им важно получить позитивную оценку и избежать негативной оценки своей компетентности [8, с. 259]. При этом они избегают трудных учебных задач, поскольку само усилие рассматривается как результат низких способностей.

Студенты же, которые придерживаются представлений об интеллекте как об изменяемом свойстве, склонны ставить перед собой учебные и познавательные цели, т. е. они стремятся увеличить свою компетентность. Трудные учебные задачи они воспринимают с интересом и как дополнительную возможность развития. Иными словами, первый тип студентов с теорией заданности ориентирован на то, чтобы доказать уровень своих способностей, в то время как второй тип с теорией приращения ориентирован на улучшение своих способностей [8, с. 259].

Таким образом, **имплицитная теория интеллекта** – это некое когнитивное образование, которое можно назвать скрытой, чаще всего стихийно сложившейся и потому не всегда осознаваемой теорией человека относительно сущности и природы его собственного интеллекта [6, с. 26]. Имплицитные концепции интеллекта являются

детерминантами постановки целей обучения и процессов решения конкретных задач, как учебных, так и социальных.

Пионером в исследовании имплицитных концепций учения является Р. Сальё В 1979 г. в Швеции в Гётеборгском университете им было проведено первое качественное исследование концепций учения с использованием феноменологического подхода. В интервью приняли участие 90 человек в возрасте от 15 до 73 лет из различных учебных заведений. Первоначальный анализ показал, что для многих респондентов учение выступало как «нечто должное» и оно для них было равносильно немногим большему, чем механическому запоминанию. Однако для других и в первую очередь тех, кто уже имел высшее образование, учение выступало чем-то более «тематическим», или, иными словами, «чем-то, о чём можно было осознанно поговорить или обсудить и что могло выступить объектом осознанного планирования и анализа» [13, с. 446].

На основе тщательного анализа ответов респондентов на конкретный вопрос «Что Вы в действительности подразумеваете под учением?» Р. Сальё построил типологию, в которую вошли пять имплицитных концепций учения:

1. Учение как накопление знаний (Learning as the increase of knowledge).
2. Учение как запоминание (Learning as memorizing).
3. Учение как приобретение фактов, методик и т.д., которые могут быть сохранены и/или применены на практике (Learning as the acquisition of facts, procedures, etc., which can be retained and/or utilized in practice).
4. Учение как постижение смысла (Learning as the abstraction of meaning).
5. Учение как процесс интерпретации, направленный на понимание реальности (Learning as an interpretative process aimed at the understanding of reality) [12, с. 56].

Таким образом, **имплицитная концепция учения** – это определённый способ понимания или имеющиеся у человека ключевые представления и идеи о том, что представляет собой процесс учения. Зачастую эти представления и идеи также являются скрытыми или неосознаваемыми и складываются стихийно в процессе жизненного опыта.

Впоследствии в различных исследованиях было установлено, что данная схема представляет собой иерархию развития концепций учения и что она вполне пригодна для использования классификации имплицитных концепций учения, присущих студентам из Нидерландов и Великобритании [12, с. 56].

В 1993 г. Ф. Мартон и коллеги провели исследование с участием 29 студентов заочной формы обучения, результаты которого подтвердили предложенную Р. Сальё модель из пяти имплицитных концепций учения, однако была обнаружена ещё и шестая концепция, которую Ф. Мартон и коллеги охарактеризовали как «изменение личности» (*changing as a person*). Последняя, шестая концепция была обнаружена у студентов старших курсов и только у тех, которые демонстрировали наличие предыдущих пяти имплицитных концепций учения и, по-видимому, она отражает своего рода личностную заинтересованность или вовлечённость студента [12, с. 56].

Выделенные в результате исследований с использованием феноменологического подхода имплицитные концепции учения отражают следующие аспекты учения: «**что**», или аспекты содержания учения; «**как**», или аспекты учения, ориентированные на процесс (какими способами человек учится), и результат (как кто-либо понимает, что он научился) [10, с. 167].

Первые три концепции являются по своей сути репродуктивными и отражают низкоуровневый, количественный взгляд на учение (как накопление, приобретение и т. д.). Остальные три концепции отражают высокоуровневый, качественный взгляд на учение как активный процесс поиска смысла, ведущий в некотором роде к трансформации видения вещей или самого себя [9, с. 292].

Схожее деление имплицитных концепций учения мы видим и у Н. Пьюди и Дж. Хэтти, которые предлагают выделять две главные позиции:

1) у некоторых студентов имеется поверхностное понимание учения как приобретения, хранения, воспроизведения и использования знаний;

2) у некоторых студентов имеется глубокое понимание учения как построение смысла (понимания) и личностные изменения [11, с. 17].

Неохладающий интерес к изучению имплицитных концепций учения на протяжении более тридцати лет объясняется лишь убеждённостью в том, что концепции учения смогут объяснить разницу в саморегуляции учебной деятельности у обучающихся или предпочитаемых способах усвоения учебного материала. Так, результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что студенты с высокоуровневыми или глубокими имплицитными концепциями учения используют глубокий подход к учению, в то время как студенты с низкоуровневыми концепциями – поверхностный [7; 11; 14].

Австралийская исследовательница Э. Питерсон с коллегами отмечает, что не все учёные придерживаются существования иерархии развития концепций. Важно, что наличие глубоких имплицитных концепций учения не означает, что студент всегда будет применять

глубокий подход к учению; вместо этого люди с более продвинутыми имплицитными концепциями учения способны выбирать наиболее соответствующие учебной задаче способы усвоения [10, с. 168].

В последнее время наблюдается также и отход от классической типологии имплицитных концепций учения, предложенной Р. Сальё, в связи с отказом от феноменологического подхода и переходом к использованию количественных методов и опросников. Например, аспекты учения «что» и «как» были расширены включением формирования социальной компетентности (например, учение как умение ладить с другими людьми или понимание как общаться); другие исследователи стали изучать аспекты учения «почему» или причины учения, что стало причиной появления нового фактора учения «учение как обязанность»; благодаря ориентации на контекст учения возникли также концепции «учение как то, что скажет учитель» и «учение длиной в жизнь» [10, с. 168].

Таким образом, можно говорить о том, что имплицитные теории интеллекта и концепции учения стихийно складываются в процессе приобретения жизненного опыта и зачастую являются неосознаваемыми представлениями. При этом имплицитные теории играют важную роль в саморегуляции учебной деятельности как в части постановки целей обучения, так и в выборе способов усвоения учебного материала и, как следствие, влияют на успешность в обучении. В связи с отсутствием однозначного подхода к пониманию содержания и структуры имплицитных концепций учения, методологическими разногласиями и сложностью исследования неосознаваемых представлений необходимость дальнейших эмпирических исследований в этой области очевидна. Первыми шагами в данном направлении может стать проведение качественного исследования с целью построения отечественной типологии концепций учения и на основании этого опросника по концепциям учения.

### **Список литературы**

1. Актуальные вопросы психологии: компетентностный подход в преподавании психологии / отв. ред. О.Е. Баксанский М.: ЛЕНАНД, 2014. 240 с.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. 333 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
4. Краткий психологический словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 512 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студ. учреждений высшего образования. М.: «Академия», 2014. 400 с.
6. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вест. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. № 1. С. 10–35.

7. Dart B.C., Burnett P.C., Purdie N.M., Boulton-Lewis G.M., Campbell J., Smith D. Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning // *Journal of Educational Research*. 2000. V. 93. P. 262–270.
8. Dweck C.S., Leggett E. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 1988. V. 95, № 2. P. 256–273.
9. Marshall D., Summers M., Woolnough B. Students' conceptions of learning in an engineering context // *Higher Education*. 1999. V. 38. P. 291–309.
10. Peterson E.R., Brown G.T.L., Irving S.E. Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement // *Learning and individual differences*. 2010. V. 20. P. 167-176.
11. Purdie N., Hattie J. Assessing students conceptions of learning // *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2002. V. 2. P. 17–32.
12. Richardson J.T. The concepts and methods of phenomenographic research // *Review of educational research*. 1999. V. 69, № 1. P. 53–82.
13. Säljö R. Learning about learning // *Higher Education*. 1979. V. 8. P. 443–451.
14. Van Rossum E.J., Schenk, S.M. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome // *British Journal of Educational Psychology*. 1984. V. 54. P. 73–83.

## **IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND CONCEPTIONS OF LEARNING IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY**

**A.A. Sukhotin**

Lomonosov Moscow State University

This article provides the analysis of the essence of implicit theories of intelligence and conceptions of learning and approved the thesis that they are the determinants of self-regulation of learning activities. The analysis of basic research aimed at the identification of existing students' conceptions of learning and their relationship to approaches to learning and academic achievements. The author highlights the lack of empirical data about conceptions of learning in domestic science, but also anticipates the need to build domestic typology of conceptions of learning and further investigations in this area.

**Keywords:** *implicit theories of intelligence, implicit conceptions of learning, self-regulation of learning activity, training effectiveness determinants.*

*Об авторе:*

СУХОТИН Александр Александрович – аспирант кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), e-mail: al.sukhotin@gmailcom