

из нескольких поколений (своих родителей, бабушек, дедушек, дядей, тетей, братьев, сестер и т.п.). Будучи замужем, они включают в рисунок членов семьи мужа.

Созависимые женщины рисуют следующие варианты: я, мой муж и наш ребенок; мама, я и мой ребенок; я, мой муж, ребенок, мои родители; я, муж и все родственники.

Кроме этого, созависимые женщины чаще, чем здоровые включают в состав членов семьи и изображают рядом с собой животных, кукол, игрушки, неодушевленные предметы. Именно они могут служить для созависимой женщины источником любви, привязанности, эмоционального тепла, которых им не хватает в семье.

8. Реальная и идеальная семья у условно здоровых женщин часто совпадают, либо расхождения незначительные. В идеальной семье они могут добавить количество детей (например, если у женщины нет еще детей или один ребенок).

У созависимых женщин – наблюдаются значительные различия в вариантах идеальной и реальной семьи.

В идеальной семье – добавляется родительская семья (в том случае, если она отсутствовала в реальной семье), отношения с отцом становятся лучше. Многие девочки из созависимых семей имеют непростроенные отношения с отцом – они либо вообще не разговаривают, либо отношения напряженные, либо отца уже умер, либо родители разведены, и отношения с ним не поддерживаются. Рисуя идеальную семью, все созависимые женщины обязательно включают в нее фигуру отца.

9. у женщин из созависимых семей имеют менее дифференцированные отношения с другими членами семьи. Результат этого – плохие навыки коммуникации, семейные конфликты, «перекручивание» ролей (например, когда дети играют роль родителей, заботясь о семейной жизни, а родители вы-

ступают в роли детей, то есть являются объектом заботы со стороны детей). Наблюдается низкий уровень семейной сплоченности, но высокий уровень слияния.

Таким образом, проведенное нами исследование показывает, что в семьях созависимых женщин отношения глубоко нарушенные, слабо дифференцированные, напряженные. Это напряжение воспроизводится женщиной в ее эмоциональных состояниях в виде депрессии и чувства семейной вины. И, безусловно, создавая свои собственные семьи и не имея опыта здорового семейного существования, созависимые женщины будут испытывать трудности, вновь и вновь сталкиваясь со своими болезненными детскими переживаниями. Учитывая этот момент, можно прорабатывать стратегии работы с данной категорией клиентов.

#### Список литературы

1. Олифинович, И.И., Зинкевич-Кузина, Т.А., Велента, Т.Ф. Психология семейных кризисов / И.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Кузина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2006. – 260 с.
2. Пузырёва, Л.А. Личностные особенности как фактор формирования эмоциональной зависимости женщин [Текст] / Л.А. Пузырёва // Ярославский педагогический вестник.- Психолого-педагогические науки. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - №2.-Т II.- С. 186-191.
3. Пузырёва, Л.А. Социально-психологические предпосылки созависимых отношений [Текст] /Л.А. Пузырёва // Ярославский педагогический вестник. – Психолого-педагогические науки. – Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2012. - №3. – Т.II.- С. 246-250.
4. Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости [Текст] / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд; пер. с англ. А.Г. Чеславской — М.: Независимая фирма “Класс”, 2002. — 224 с.

*Сиповская Я. И.*

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ<sup>1</sup>

*Аспирантка Государственный академический университет гуманитарных наук, г. Москва*

*CONCEPTUAL ABILITIES IN THE STRUCTURE OF INTEKKECTUAL COMPETENCE IN LATE ADOLESCENCE*

*Sipovskaya Yana Ivanovna, Aspirant of State academic university of humanities, Moscow*

#### *АННОТАЦИЯ*

*Конструкт интеллектуальной компетентности (измеренный методикой «Сочинение» и «Интерпретация»), понимаемый как особый тип организации знаний, рассматривается в терминах концептуальных способностей (измеренных методикой «Понятийный синтез»). Участники исследования: 60 школьников. Результаты: уровень*

<sup>1</sup> Исследование проведено при поддержке гранта РНФ (проект №14-28-00087), Институт Психологии РАН.

развития концептуальных способностей и интеллектуальной компетентности корреляционно связаны, хотя сама эта связь может быть различной в зависимости от конкретных задач, стоящих перед индивидуумом. «Сочинение» и «Интерпретация» измеряют различные аспекты интеллектуальной компетентности.

#### ABSTRACT

*The construct of intellectual competence (measured by the method "Narrative" and "Interpretation"), understood as a special type of knowledge organization, is considered in terms of the conceptual abilities (measured by the method "conceptual synthesis"). Participants of the study: 60 students. Results: the level of development of the conceptual abilities and intellectual competence are correlated, although this relationship itself may be different. This relationship depends on the specific problem individual faces. "Narrative" and "Interpretation" measure various aspects of intellectual competence.*

*Ключевые слова: интеллектуальная компетентность; концепт; способности; старший подростковый возраст. Keywords: intellectual competence; concept; abilities; late adolescence.*

Эмпирические исследования компетентности чаще всего проводятся среди профессионалов в какой-либо определенной области, например, фасовщики молочной продукции [5] или физики (университетские преподаватели и студенты) [6]. Более ранние возрасты при этом остаются без должного внимания. Отсюда может сложиться превратное мнение, что компетентность внезапно образовывается к определенному возрасту. Однако следуя эволюционному принципу, следует отметить, что компетентность формируется последовательно и на более ранних возрастных этапах можно проследить более примитивные ее формы, в сравнении с более поздними и развитыми структурными образованиями.

Для наиболее первичной формой компетентности была выбрана интеллектуальная компетентность, которая является, по нашему мнению, корневой и интегральной для всех остальных видов компетентности. Сходного мнения придерживается М. Е. Маньшин и Т. К. Смыковская [4], указывая на интегративность интеллектуальной компетентности. Сама же компетентность понимается нами как особенная организация ментального опыта, которая обуславливает эффективную деятельность в какой-либо определенной предметной области. Такое понимание интеллектуальной компетентности согласуется с результатами различных психологических исследований. В частности, отмечается, что достижение компетентности предполагает формирование систем практических и ментальных навыков, которыми человек овладевает в ходе длительной, «осознанной практики» [14]. Подчеркивается тот факт, что эксперты приобретают интеллектуальную компетентность только после больших временных затрат в пользу изучения соответствующей предметной области, накопления опыта принятия решений и т.д.

При изучении интеллектуальной компетентности мы обратились к школьному возрасту ввиду того, что дети в этом возрасте постоянно интенсивно интеллектуально тренируются, решая множество разных заданий, выполняя упражнения и проводя эксперименты, например, в физике или химии. Наибольшей интенсивности этот процесс достигает в условиях подготовки к серьезным испытаниям –

экзаменам. В современной системе среднего школьного образования таких критических периодов 2 – в 9-м и 11-м классе. Проводить исследования с учащимися 11-х классов не представляется продуктивным, так как эти школьники уже были отобраны в конце 9-го класса для того, чтобы остаться учиться в школе. «Слабеньких» больше не поддерживают, и они переходят либо в сферу профессионального образования, либо заканчивают свое образование как таковое.

Таким образом, были определены объект и предмет исследования. Объект исследования – проявления интеллектуальной компетентности, а предмет исследования – учащиеся 9-ых классов, развивающие интеллектуальную компетентность в ходе получения школьного образования.

По результатам эмпирических исследований, компонентами интеллектуальной компетентности выступают:

- 1) понятийные способности, которые обеспечивают особый тип организации предметных знаний о предметной области и способах преобразования этих знаний при решении поставленных задач [5, 12];
- 2) метакогнитивные способности, отвечающие за интеллектуальную саморегуляцию [12, 3, 7, 8];
- 3) интенциональные способности, проявляющиеся в индивидуально-специфических познавательных предпочтениях и лежащие в основе накопления неявного знания, на котором, в свою очередь, формируется знание явное, эксплицированное [9];
- 4) определенные качества мышления, тесно связанные с потребностно-мотивационной сферой личности [15, 13].

В исследовании изучались: 1) проявления интеллектуальной компетентности; 2) концептуальные способности.

Теоретическая гипотеза данного исследования: концептуальные способности корреляционно связаны с интеллектуальной компетентностью, какими бы методиками она ни была измерена.

Исследовательские гипотезы:

- уровень развития концептуальных способностей (измеренных посредством методики «Понятийный синтез») и показателей интеллектуальной компетентности (измеренной посредством методики «Сочинение») связаны корреляционной связью;
- уровень развития концептуальных способностей (измеренных посредством методики «Понятийный синтез») и показателей интеллектуальной компетентности (измеренной посредством методики «Интерпретация») связаны корреляционной связью;
- полученные при корреляционном анализе матрицы структурно гомоморфны.

Таким образом, предмет данного исследования – концептуальный показатель интеллектуальной компетентности, объект исследования – учащиеся 9-ых классов средних общеобразовательных московских школ, формирующие интеллектуальную компетентность в процессе получения школьного образования.

Методы

Участники исследования: школьники 9-ых классов средней общеобразовательной школы г. Москвы, разделённые на две равные по численности группы (см. Табл. 1)

Таблица 1

Общие характеристики участников исследования

Группы	Возраст	Общее число участников исследования, чел.	Половая принадлежность	
			мальчики, чел.	девочки, чел.
1	M(x)=14,87; Med=15	60	13	17
2	M(x)=14,98; Med=15		9	21

Примечания:  $M(x)$  – математическое ожидание,  $Med$  – медиана.

Использованные методики

#### 1. "Понятийный синтез" [12]

Материал методики "Понятийный синтез" состоит из трех триад не связанных по смыслу слов, предлагая при этом максимально возможное количество их сочетаний в виде осмысленных предложений. На бланках формата А4 напечатано по одной триаде слов. Участникам исследования устно зачитывалась инструкция, в соответствии с которой ученикам предлагалось установить разные варианты смысловых связей между этими тремя словами, записать каждый вариант в виде одного-двух предложений так, чтобы одновременно были использованы все три слова. Время работы с каждой из триад – 3 минуты.

Оценка производилась в интервале от 0 до 3 баллов для каждой из трех триад по следующим критериям: 0 баллов – отсутствие написанных предложений; нет установленных смысловых связей или использовано только два слова); 1 балл – простое перечисление слов в предложении; 2 балла – создание контекста в рамках описания конкретной ситуации; 3 балла – предложение с использованием сравнений, аналогий; все три слова объединяются на основе обобщающей категории либо развернутых причинно-следственных связей. Баллы по всем триадам суммируются, и выставляется общий балл.

*Переменные: концептуальные способности.*

2. Методика для оценки интеллектуальной компетентности "Сочинение на свободную тему" [7].

Сочинение на свободную тему раскрывает особенности структурирования данных о предметной области, а также позволяет выявить особенности преобразования этих данных при порождении нового контекста. Качественные характеристики сочинения рассматривались как проявление интеллектуальной компетентности школьника, так как написание сочинения – это один из аспектов успешности реальной учебной деятельности, в которую включены ученики.

Для написания сочинения ученикам предоставлялись 2 белых листа формата А4, на которых предлагалось написать сочинение на одну из предложенных тем или же на любую другую произвольно выбранную ими тему. В качестве тем были предложены: "Великая отечественная война"; "Россия в начале XX-го века"; "Соотношение Божественного Промысла и эволюционной теории Ч. Дарвина"; "Миры в романе Л.Н. Толстого".

О стандартах размера сочинения учащимся не говорилось, сообщалось лишь то, что им надо написать столько текста, сколько они сами сочтут нужным для раскрытия темы.

Показатели методики "Сочинение": балл, полученный каждым участником исследования. В частности, оценивалась мера сложности порожденного текста (ментального нарратива) по следующим критериям:

- 0 баллов – отсутствие написанного сочинения;
- 1 балл – формально написанное сочинение, где фигурируют описательные суждения и не высказана своя точка зрения;

- 2 балла – сочинение с установлением причинно-следственных связей;
- 3 балла – высказывание собственного отношения к проблеме при наличии причинно-следственных связей;
- 4 балла – написание двух сочинений.

Также проводился анализ текстов сочинений – нарративов – где единицей анализа выступали предложения как единицы нарратива. При классификации предложений были выделены:

- 1) предложения фактологического типа (изложение фактов, например: “В 1941 году состоялась московская битва”);
- 2) предложения систематизирующего типа (выделение общей категории, например: “Сражение при Сталинграде состояло из 3 этапов: 1-й этап: оборонительный; 2-й этап: бои за город; 3-й этап: контрнаступление”);
- 3) предложения аргументирующего типа (аргументация какого-либо утверждения, например: “Он не ел уже несколько дней: в Ленинграде голод”);
- 4) Предложения вопросительного типа (предложения-вопросы, например: “А смог бы я пойти в бой?”);
- 5) предложения интерпретирующего типа (уход в альтернативный или более общий контекст, например: “Но ведь если бы мы не победили Наполеона, то весь мир был бы под властью французов, что тоже не есть хорошо”);
- 6) Предложения эмоционально-оценочного содержательного типа (безличная оценка в широкой категории, например: “Так давайте же помнить о героизме!”);
- 7) Предложения эмоционально-оценочного личностного типа (высказывание личного отношения к описываемым событиям, например: “Я плачу, когда смотрю фильмы о войне”).

Баллы по каждому из выделенного типа предложений подсчитываются для каждого из этих типов отдельно по всему сочинению, написанному данным учеником.

Регистрируемые переменные: интеллектуальная компетентность (общий балл), нарративы фактологического типа, нарративы систематизирующего типа, нарративы аргументирующего типа, нарративы вопросительного типа, нарративы интерпретирующего типа, нарративы эмоционально-оценочного содержательного типа и нарративы эмоционально-оценочного личностного типа.

3. Методика для оценки интеллектуальной компетентности "Интерпретация" [16].

Интерпретация (эссе) на тему одной из моральных дилемм А. И. Подольского и О. А. Карабановой [цит. по [1] раскрывает особенности структурирования индивидуального опыта в его способно-

сти и готовности к качественной обработке информации на основе когнитивного и мотивационно-личностного отношения к последней [9, 10]. Такой подход позволяет выявить особенности преобразования этой информации при формировании личностного отношения к ней и аргументации своей позиции. Качественные характеристики эссе рассматривались как проявление интеллектуальной компетентности школьника, так как написание эссе наравне с сочинением – это один из аспектов успешности реальной школьной учебной деятельности.

Для написания эссе ученикам предоставлялся 1 белый лист формата А4, на которых предлагалось написать эссе не тему моральной дилеммы: «Коля и Петя летом работали в саду — собирали клубнику. Коля хотел на заработанные деньги купить спортивные часы, которые уже давно себе присмотрел. Коля из малообеспеченной семьи, поэтому родители не могут купить ему такие часы. Петя хочет на заработанные деньги усовершенствовать свой компьютер.

Коля значительно уступает Пете в силе и ловкости, да и отдыхает он чаще, поэтому Петя собрал намного больше клубники. Вечером пришёл бригадир, чтобы расплатиться с ребятами за выполненную работу. Пересчитал ящики клубники, собранные обоими ребятами. Отсчитал заработанную ими сумму и спросил, обращаясь к Пете: «Ну что, ребята, поровну платить, или кто-то собрал больше, ему и больше положено?» Сама моральная дилемма устно зачитывалась участникам исследования.

О стандартах размера эссе учащимся не говорилось, сообщалось лишь то, что им надо написать столько текста, сколько они сами сочтут нужным для раскрытия темы.

Обработка текста интерпретации идентична той, что проводилась при оценке текстов методики «Сочинение». Различия состоят лишь в конкретных примерах нарративов различного типа, которые мы приводим ниже:

При классификации предложений были выделены:

- 1) предложения фактологического типа (изложение фактов, например: “Коля из малообеспеченной семьи”);
- 2) предложения аргументирующего типа (аргументация какого-либо утверждения, например: “Так как Петя прекрасно знает, что он (Коля – ред.) из малообеспеченной семьи, деньги надо поделить поровну”);
- 3) предложения вопросительного типа (предложения-вопросы, например: “Как же иначе мог поступить Петя?”);
- 4) предложения интерпретирующего типа (уход в альтернативный или более общий контекст, например: “А если бы денег не хватало, то можно перейти на другую работу и тогда всё купить”);

- 5) предложения эмоционально-оценочного содержательного типа (безличная оценка в широкой категории, например: “Так бы все были довольны, и Петя и Коля!”);
- 6) предложения эмоционально-оценочного личностного типа (высказывание личного отношения к описываемым событиям, например: “Я бы на месте Пети, как хороший друг, сказала бригадиру, чтобы он поделил деньги поровну”).

Баллы по каждому из выделенного типа предложений подсчитываются для каждого из этих типов отдельно по всему сочинению, написанному данным учеником.

Примечательно, что нарративов систематизирующего типа выделено не было.

Регистрируемые переменные: интеллектуальная компетентность (общий балл), нарративы фактологического типа, нарративы аргументирующего типа, нарративы вопросительного типа, нарративы интерпретирующего типа, нарративы эмоционально-оценочного содержательного типа и нарративы эмоционально-оценочного личностного типа.

Методический дизайн исследования представлен в Таблице 2:

Таблица 2

Методический дизайн исследования

Группы	Методики
1	"Понятийный синтез" [12], "Нарратив" [7]
2	" Понятийный синтез" [12], "Интерпретация" [16]

### Результаты

Следуя задачам исследования и эмпирическим гипотезам, предстояло провести корреляционные анализы показателей концептуальных способностей и интеллектуальной компетентности для каждой из выделенных групп. Следующим шагом по плану исследования являлось сравнение полученных общих профилей на предмет гомоморфизма,

то есть такого соответствия, как подобие, но не полной схожести – изоморфности.

Переходя к конкретным процедурам, был проведен корреляционный анализ (метод Спирмана) данных первой группы участников исследования (см. Табл. 3)

Таблица 3

Показатели корреляций интеллектуальной компетентности и концептуальных способностей для группы 1

	Интеллектуальная компетентность	Концептуальные способности
Интеллектуальная компетентность		0,57**
Концептуальные способности	0,57**	
нарративы эмоционально-оценочного личностного типа	0,71**	0,31
нарративы эмоционально-оценочного содержательного типа	0,78**	0,38*
нарративы интерпретирующего типа	0,48**	0,21
нарративы фактологического типа	0,65**	0,19
нарративы аргументирующего типа	0,39*	0,26
нарративы систематизирующего типа	0,09	0,29
нарративы вопросительного типа	0,40*	0,31

Примечания: \* $<0,05$ , \*\* $<0,01$ .

Показатели концептуальных способностей корреляционно связаны с общим показателем интеллектуальной компетентности, что указывает на основополагающую роль именно концептов в понятийной структуре, необходимой для формирования интеллектуальной компетентности. Концепты являют собой интегративное образование, вбирающее в себя все частные проявления понятийных способностей, как-то семантические и категориальные способности. Будучи организованными в концепты, понятийные способности обеспечивают основу для

продуктивного и успешного мышления и, далее, деятельности – интеллектуальной компетентности. Полученные результаты соотносятся с итогами работ ряда авторов, таких как [6, 2, 12]. Эта согласованность упрочивает наши представления о структуре интеллектуальной компетентности, которая весьма постоянна несмотря на то, что различные исследователи опирались в своих исследованиях на разные возрастные группы.

Кроме корреляций с общим показателем интеллектуальной компетентности обращает на себя внимание и связь концептуальных способностей с

нарративами эмоционально-оценочного содержательного типа. Эти результаты можно объяснить, во-первых, необходимостью личностного, эмоционального отношения к делу, которым человек занимается. Именно эта эмоциональная вовлеченность участвует в воспитании интеллектуальной компетентности. Кроме того, такой конструкт, как интеллектуальная компетентность, весьма энергозатратен, ведь требует активизации множества ресурсов. Эмоции и эмпатия, личностное участие поддерживает и направляет, оценивает данный интеллектуальный процесс, обуславливая достижение высокого результата.

Также обращает на себя внимание высокая согласованность нарративов различного типа. Они все

коррелируют с общим показателем интеллектуальной компетентности. Все, кроме одного нарративы систематизирующего типа. Этот результат можно объяснить, если исходить из сути процесса систематизации. Акт систематизации предполагает, как бы дифференциацию факта ради того, чтобы сделать его более понятным. Однако же этот процесс обратен синтезу и не соотносится с целостностью интеллектуальной компетентности. Систематизация выступает служебной, исполнительской частью интеллектуальной компетентности. Именно поэтому мы не получили отрицательной корреляции, но и значимой положительной – тоже.

Переходя к анализу второй корреляционной матрицы, указанной в Таблице 4, мы видим несколько иную структуру:

Таблица 4

Показатели корреляций интеллектуальной компетентности и концептуальных способностей для группы 2

	Интеллектуальная компетентность	Концептуальные способности
Интеллектуальная компетентность	1,00	-0,09
Концептуальные способности	-0,09	1,00
нарративы эмоционально-оценочного личностного типа	0,38*	0,44*
нарративы эмоционально-оценочного содержательного типа	0,38*	0,26
нарративы интерпретирующего типа	0,46*	0,14
нарративы фактологического типа	-0,04	0,00
нарративы аргументирующего типа	0,23	0,17
нарративы вопросительного типа	0,15	0,52**

Примечания: \* $<0,05$ , \*\* $<0,01$ .

В первую очередь следует отметить, что при анализе текстов интерпретаций не было выявлено ни одного нарратива систематизирующего типа. Такой результат можно объяснить большей определенностью ситуации исследования. Участникам исследования более не требовалось самим придумывать тему нарратива, она уже была задана. Исходя из ранее данного нами объяснения о том, что процесс систематизации подчинён интеллектуальной компетентности и нем по себе необходим для улучшения понимания ситуации, можно заключить, что в нарративах систематизирующего типа просто не было нужды. Ситуация, описанная в моральной дилемме, была понятной и вполне определённой. Конечно же, неопределённым оставалось, что именно писать, какого объема стоит сделать эссе и какую из множества возможных подтем взять. Однако общее направление было задано. Эта избирательность даёт основания заключить, что интеллектуальная компетентность продемонстрировала в данном случае свою экономность.

В отличие от первой группы во второй не выявлена значимая связь концептуальных способностей с общим показателем интеллектуальной компетентности, более того, эта маленькая связь ( $R_s=0,09$ ;

$p<0,01$ ;  $df=30$ ) еще и отрицательная! На первый взгляд такой результат совершенно обескураживает. Однако если обратиться к корреляциям частных показателей нарративов и общего показателя интеллектуальной компетентности, то обнаруживается гетерохромность. Нарративы интерпретативного, эмоционально-оценочного содержательного и эмоционально-оценочного личностного типа коррелируют с общим показателем интеллектуальной компетентности, тогда как нарративы фактологического, аргументирующего и вопросительного типа – нет. Подобная неоднородность может быть объяснена, опять же, энергетическим потенциалом каждого из этих типов нарративов. Группа нарративов, коррелирующих с показателями интеллектуальной компетентности, характеризуется высокой эмоциональной и личностной нагрузкой, а более скромные по энергетическому потенциалу нарративов не может с ними конкурировать. Опять же, есть вероятность, что мы опять имеем дело с избирательностью и экономностью интеллектуальной компетентности. Кроме того, какая избирательность, возможно, не позволяет выявить корреляции общего показателя интеллектуальной компетентности и концептуальных способностей.

Возвращаясь к концептуальным способностям, следует отметить, что они все же коррелируют с показателями интеллектуальной компетентности, хоть и не с общей ее характеристикой, но с частными проявлениями – нарративами двух различных типов. Ими выступают нарративы эмоционально-оценочного личностного и вопросительного типа. Первый тип нарратива (не личностный, но содержательный) уже охарактеризован при разборе схожих корреляций для первой группы. Стоит только подчеркнуть, что в эмоционально-оценочном личностном типе нарратива в сравнении с эмоционально-оценочным содержательным типом нарратива больше именно личностного отношения к ситуации, т. е. он еще более эмоционально нагружен. Относительно же второго типа нарратива можно отметить, что вопросы, которые задаются в текстах интерпретаций, носят характер экзистенциальных, общечеловеческих, а соответственно, также могут быть отнесены к личностной сфере. Эти вопросы и последующие ответы на них относятся к аспектам существования человека в мире, в частности, в социальной среде. Столь существенные темы с необходимостью требуют существенных мнестических ресурсов, которые могут быть обеспечены концептуальными способностями.

Говоря о соотношении полученных по результатам исследования корреляционных матриц следует заметить, что методики, которые применялись для оценки интеллектуальной компетентности, измеряют этот конструкт по-разному. В случае применения «Сочинения» измеряется интеллектуальная компетентность более комплексно ввиду большей неопределенности ситуации. Имея же дело с методикой «Интерпретация», мы измеряем интеллектуальную компетентность в более конкретизированной ситуации, что дает возможность подходить к выбору ментального инструментария более избирательно. В связи с этими обнаруженными экспериментально особенностями, нет оснований говорить о гомоморфизме структуры, полученных в исследовании корреляционных матриц. Тем не менее, можно сделать общий вывод о том, что концептуальные способности принимают участие в функционировании интеллектуальной компетентности, хотя само это участие может быть различным в зависимости от конкретных задач.

Таким образом, для первых 2-х гипотез было доказано их правдоподобие, а правдоподобие 3-й доказать не удалось:

1. уровень развития концептуальных способностей (измеренных посредством методики «Понятийный синтез») и показателей интеллектуальной компетентности (измеренной посредством методики «Сочинение») связаны корреляционной связью;

2. уровень развития концептуальных способностей (измеренных посредством методики «Понятийный синтез») и показателей интеллектуальной компетентности (измеренной посредством методики «Интерпретация») связаны корреляционной связью;

3. структурная гомоморфность полученных при корреляционном анализе матриц не выявлена.

Таким образом, в проведенном эмпирическом исследовании был проведен сравнительный анализ результатов 2-х методик, измеряющих интеллектуальную компетентность, вкуче с измерениями концептуальных способностей. Такой методический дизайн позволил более полно раскрыть специфику интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте и расширил возможности изучения проявлений интеллектуальной компетентности в раннем возрасте.

#### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М: Просвещение, 2010. С. 57-61;
2. Берестнева О.Г. Моделирование развития интеллектуальной компетентности студентов. Известия Томского политехнического университета, 2005. Т. 308. № 2;
3. Краснова С.А. Профессиональная компетентность среднего медицинского персонала. Вектор науки ТГУ. № 2(16), 2011. С. 417;
4. Маньшин М.Е., Смыковская Т.К. Формирование интеллектуальной компетентности учителя как одна из приоритетных задач современного высшего образования. Фундаментальные исследования №6, 2013. С. 1003-1007;
5. Практический интеллект / Под ред. Роберта Стернберга. СПб.: Питер, 2002;
6. Савин Е. Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности. Дисс. Канд. Психологических наук. М. 2002.
7. 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;
8. 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;
9. Султанова Л.Б. Проблема неявного знания в науке. Уфа: Издательство УГНТУ, 2004;
10. Ядровская Е.Р. Развитие интерпретационной деятельности читателя-школьника в процессе литературного образования (5-11 классы). Дисс. .... док. пед. наук. СПб, 2012;
11. Яковлева Ю.Г. Интерпретационная деятельность на уроках литературы в 8-9 классах как путь развития мотивации к чтению». Дисс. ... маг. СПб. 2010.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002;
13. Chamorro-Premuzic T., Arteche A. Intellectual competence and academic performance: Preliminary validation of a model // *Intelligence*, 2008, Vol. 36. P. 564 – 573;
14. Ericsson K., Krampe R., & Tesch-Romer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. // *Psychological Review*, 1993. P. 363-406;
15. Raven J. The Ravens Progressive Matrices: change and stability over culture and time *Cognitive Psychology*, 2000, Vol/ 41. No 1. P.1-48;
16. Sipovskaya Ya.I. Cognitive structure of intellectual competence in late adolescence. In press.