

согласно которой различные профессионально важные качества специалистов относятся к «ядру» или «пристройке к ядру». К «ядру» личностного ресурса относятся формально-динамические свойства (подвижность – инертность нервных процессов; накопление – расходование ресурсов; и т.п.), а также социально-психологические качества, необходимые для всех вахтовых работников. «Пристройку к ядру» образуют психологические качества, способствующие эффективному выполнению данной деятельности, базирующиеся на свойствах «ядра» или же компенсирующие их, обусловленные спецификой работы конкретного вида производства, группы профессий и трудового поста.

В результате исследования были определены следующие группы качеств «ядра» личностного ресурса вахтовых работников. Профессионально необходимые качества: умеренная интровертированность; рационалистичность; повышенный самоконтроль, особенно в межличностных отношениях (т.е. такие работники считают себя способными контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию) и в отношении здоровья – болезни (т.е. они считают себя ответственными за свое здоровье); повышенная интеллектуальная эмоциональность (т.е. высокую чувствительность к расхождениям между ожидаемым и реальным результатом умственной работы, сильное беспокойство по поводу работы, связанной с умственным напряжением); эмоциональная устойчивость (сила Я). Профессионально желательные качества: умение активно влиять на других, руководить; общительность; нацеленность на процесс работы; стремление к поддержке со стороны окружающих; альтруизм (стремление помогать другим, доброжелательность); повышенная интеллектуальная скорость (т.е. высокая скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности); осторожность.

## **СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Я.И. Сиповская (Москва)

Традиционно феномен компетентности исследовался на примере индивидов, включенных в профессиональную деятельность, например, букмекеров, фасовщиков продукции на ферме и др. (Стернберг, 2002), тогда как проявления компетентности у школьников не подвергались систематическому исследованию. Таким образом, нарушается принцип непрерывности: согласно традиционным представлениям, компетентность появляется эмерджентно. Однако можно выделить некоторые общие со «взрослой» компетентностью компоненты и изучить их влияние на деятельность ребенка в других предметных областях (вне профессии), например, в условиях школьного образования.

Задача данного исследования – определение конструкта интеллектуальной компетентности в терминах понятийных, интенциональных способностей и качеств мышления.

Интеллектуальная компетентность – это «...особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области...» (Холодная, 2002, с. 206).

В ряде исследований были выделены компоненты интеллектуальной компетентности (Стернберг, 2002; Равен, 1977 и др.), а именно: 1) предметные знания; 2) концептуальные способности; 3) интеллектуальная саморегуляция; 4) интенциональное знание; 5) специфическая мотивация, а также отдельные качества мышления, такие как познавательная потребность, гибкость, критичность, креативность. В данной работе исследовались: 1) особенности организации предметных знаний; 2) концептуальные способности; 3) роль интенционального опыта и вышеперечисленные качества мышления.

Теоретические гипотезы данного исследования:

- показатели интеллектуальной компетентности, одним из проявлений которой является способность к порождению ментальных нарративов (авторских текстов), связаны с определенными качествами мышления, такими как высокая познавательная потребность, критичность, креативность, избирательность интересов, рациональность, самостоятельностью, диалогичность, общая умственная культура;
- важнейшими компонентами интеллектуальной компетентности являются понятийные и интенциональные способности. Соотношение этих составляющих является важным фактором, определяющим своеобразие индивидуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Таким образом, предмет данного исследования – проявления и состав интеллектуальной компетентности, объект исследования – учащиеся 9-ых классов средних общеобразовательных школ, формирующие интеллектуальную компетентность в процессе школьного обучения.

Цель исследования: раскрытие специфики интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте.

Исследовательские гипотезы:

1) существует взаимосвязь между уровнем развития понятийных (в терминах категориальных и концептуальных способностей) и показателями сформированности интеллектуальной компетентности (измеряемой в терминах нарратива – сочинения на свободную тему) у учащихся 9-х классов общеобразовательной школы;

2) существует связь между уровнем развития понятийных и интенциональных способностей, интеллектуальной компетентностью и определенными качествами мышления, а именно: познавательной потребностью, критичностью, креативностью, избирательностью интересов, рациональностью, самостоятельностью, диалогичностью, общей умственной культурой.

Выборку составили 99 школьников (56 девочек и 43 мальчика) 9-ых классов школ №№ 1201, 709 г. Москвы в возрасте 13 - 16 лет.

Использованные методики: сочинение, «Понятийный синтез» (Холодная, 2002), «Обобщение трех слов» (Холодная, 2008), «Качества мышления» (Сиповская, 2010).

Для обработки результатов применялись описательные статистики, корреляционный (Коэффициент корреляции Спирмена), дискриминантный (пошаговый) анализ (программа Statistica - 7).

В ходе исследования были выявлены связи концептуальных способностей с показателем нарратива вопросительного ( $R_s=0,034$ ;  $p=0,01$ ;  $df=99$ ), интерпретационного ( $R_s=0,23$ ;  $p=0,05$ ;  $df=99$ ), эмоционально-оценочного содержательного ( $R_s=0,3$ ;  $p=0,001$ ;  $df=99$ ) и эмоционально-оценочного личностного типа ( $R_s=0,33$ ;  $p=0,001$ ;  $df=99$ ). Категориальные способности коррелировали с показателями нарратива фактологического ( $R_s=0,21$ ;  $p=0,05$ ;  $df=99$ ), систематизирующего ( $R_s=0,27$ ;  $p=0,05$ ;  $df=99$ ), аргументирующего ( $R_s=0,22$ ;  $p=0,05$ ;  $df=99$ ), интерпретационного ( $R_s=0,23$ ;  $p=0,05$ ;  $df=99$ ) и эмоционально-оценочного содержательного типа ( $R_s=0,2$ ;  $p=0,05$ ;  $df=99$ ). Эти

результаты свидетельствуют в пользу того, что интеллектуальная компетентность характеризуется и категориальными, и концептуальными способностями как двумя проявлениями понятийного опыта, а также указывает на иерархическую организацию понятийных способностей (эффекты «вложенности» концептуальных структур по М. А. Холодной, 2012).

При корреляционном анализе переменных, характеризующих интеллектуальную компетентность, и качеств мышления были выявлены высокие корреляции переменных способность к понятийному синтезу с самостоятельностью ( $R_s=0,38$ ;  $p=0,001$ ;  $df=99$ ), а также с познавательной потребностью ( $R_s=0,33$ ;  $p=0,001$ ;  $df=99$ ), критичностью ( $R_s=0,31$ ;  $p=0,01$ ;  $df=99$ ), рефлексивностью ( $R_s=0,28$ ;  $p=0,01$ ;  $df=99$ ), гибкостью ( $R_s=0,28$ ;  $p=0,01$ ;  $df=99$ ), креативностью ( $R_s=0,31$ ;  $p=0,001$ ;  $df=99$ ), общей умственной культурой ( $R_s=0,3$ ;  $p=0,01$ ;  $df=99$ ) и диалогичностью ( $R_s=0,24$ ;  $p=0,05$ ;  $df=99$ ). Это в свою очередь еще раз подчеркивает наши выводы о том, что сформированная и эффективно работающая понятийная структура характеризуется возможностью различным образом оперировать информацией.

При статистической обработке данных методом дискриминантного (пошагового) анализа было выявлено, что прогностической способностью определения интеллектуальной компетентности могут выступать сразу четыре переменные: концептуальные способности ( $df=99$ ); семантическая интерпретация неопределенных визуальных изображений ( $df=99$ ); общая умственная культура ( $df=99$ ) и критичность ( $df=99$ ) как качества мышления.

Таким образом, полученные в проведенном исследовании результаты показывают высокую степень правдоподобия выдвинутых гипотез.

## **МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

И.А. Скиртач (Ростов-на-Дону)

История насчитывает огромное количество попыток найти универсальную формулу, применение которой позволило бы творить бесценные произведения искусства, создавать по заказу шедевры. На рубеже XIX - XX столетий, как специальная область исследований, стала складываться психология творчества. Творчество не является новым предметом исследования. С давних пор оно интересовало ученых всех эпох и вызывало желание создать «теорию творчества». Уж сколько раз пытались «мерить алгеброй гармонию»!

Психофизиологическую сторону творчества стали исследовать сравнительно недавно. Наиболее яркими представителями отечественной науки, обратившими свое внимание на изучение мозговых коррелятов творчества посредством таких методов как ПЭТ и ЭЭГ, можно назвать следующих ученых: Разумникова О.М., Ларина Е.Н., Афтанас Л.И., Данько С.Г., Тарасова И.В., Нагорнова Ж.В., Старченко М.Г., Шемякина Н.В. Бехтерева Н.П. и др. Нейрофизиологические корреляты творчества все чаще можно встретить в качестве предмета исследования и зарубежных ученых Martindale С., Petsche Н., Howard-Jones P.A., Jung-Beeman M., Bowden E.M., Haberman J., Frymiare J.L., Arambel-Liu S., Fally M., Jau#353;ovec K., Jau#353;ovec N., Carlsson I., Molle M., Marshall L., Gibson С., и др. Однако среди рассмотренных нами работ слишком мало данных об исследовании процесса музыкального творчества и носят они крайне противоречивый характер.