

интеллектуальной активности т.н. экспертов – людей, достигших высокого уровня совершенства в какой-либо предметной области), ее психологическое строение остается не до конца изученным. Во-первых, проблемным остается вопрос о том, какой вклад в интеллектуальную компетентность как системно организованную способность имеют ее компоненты – более частные способности, такие, как понятийные способности, метакогнитивные способности и интенциональные способности. Во-вторых, интеллектуальная компетентность преимущественно анализировалась как некоторое новообразование, возникающее во взрослом возрасте и тесно связанное с профессиональной деятельностью и высокими достижениями в ней. Между тем, интеллектуальная компетентность не возникает внезапно, когда человек овладевает профессиональной деятельностью, поскольку в ее основе лежат более частные способности, формирующиеся на более ранних возрастных этапах – в подростковом и раннем юношеском возрастах. Предпосылки становления интеллектуальной компетентности в более ранних возрастах изучены меньше. **Актуальность исследования** Я.И. Сиповской видится в том, что оно обращено к разрешению этих двух проблемных зон в психологии интеллектуальной компетентности: изучен вклад частных интеллектуальных способностей в ее формирование применительно к старшему подростковому возрасту.

Важным аспектом, усиливающим **практическую значимость** работы, является и то обстоятельство, что требования, сформулированные к результатам обучения ФГОС основного общего образования, делают особый акцент не только на предметных результатах обучения, но и на метапредметных и личностных. По своей сути, метапредметные и личностные результаты обучения в своих существенных аспектах пересекаются с конструктом «интеллектуальная компетентность», поскольку последняя как раз и предполагает развитие в ходе освоения конкретной предметной области некоторых психических новообразований (понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей, а также качеств

мышления), которые носят универсальный характер и могут быть применены для решения интеллектуальных задач в разных областях реальной человеческой жизнедеятельности.

По своей **структуре и содержанию** диссертация Я.И. Сиповской полностью соответствует исходному замыслу, обозначенному в её целях и задачах, стиль изложения отличается последовательностью, аргументированностью, ясностью. Диссертация оформлена в соответствии с требованиями ВАК РФ.

Во введении работы формулируется цель работы, обозначен ее предмет и объект, представлены задачи исследования, перечислены методы и методики исследования. Охарактеризованы аспекты актуальности работы, её теоретическая и практическая значимость и новизна.

В первой главе раскрыто понятие «интеллектуальная компетентность». Представлены основные подходы к её изучению, раскрыта структура интеллектуальной компетентности и специфика её проявлений в старшем подростковом возрасте.

Во второй главе представлена характеристика программы эмпирического исследования, описаны основные параметры выборки, перечислены и охарактеризованы методики двух серий исследования, обоснованы способы анализа результатов.

В третьей главе изложены результаты двух серий эмпирического исследования структуры интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте, включая корреляционный, дискриминантный и факторный анализ, нацеленный на выявление связи понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей, а также качеств мышления старших подростков с проявлениями их интеллектуальной компетентности в текстовой деятельности.

В заключении подведены итоги работы и намечены некоторые перспективы дальнейшего изучения темы.

Исследование изложено на 178 страницах (150 страниц основного текста и 6 приложений), текст содержит 14 таблиц и 5 рисунков. В списке литературы 221 наименование, из них 99 – на иностранном языке.

К наиболее существенным результатам, отражающим **научную новизну** результатов, следует отнести следующие положения работы.

Прежде всего, в исследовании реализован новый и перспективный подход к изучению интеллектуальной компетентности с точки зрения её основных компонентов – понятийных, метакогнитивных и интенциональных способностей. Получены убедительные эмпирические доводы относительно вклада этих компонентов в развитие интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте, операционализованной через характеристики авторского текста. Таким образом, автором работы конкретизировано и эмпирически верифицировано общее теоретическое положение об интеллектуальной компетентности как системном свойстве индивида (метаспособности), по отношению к которому частные способности (понятийные, метакогнитивные и интенциональные) выступают как компоненты.

Более частными (но не менее важными) результатами исследования являются: 1) предложенный автором работы способ операционализации интеллектуальной компетентности через характеристики авторского текста (тем самым доказано, что авторский текст является своего рода проекцией опыта его автора, причем не только личностного, но и ментального), 2) эмпирическое разведение концептуальных и категориальных способностей как разных типов понятийных способностей (доказано, что они вносят разный вклад в проявление интеллектуальной компетентности и соотносятся с разными качествами мышления), 3) демонстрация важной роли сенсорно-эмоционального опыта в структуре эмоциональной компетентности (дифференцированное участие сенсорно-эмоциональных впечатлений связано с увеличением сложности порождаемого авторского текста, а недостаточное и чрезмерное участие – со снижением).

Автором разработаны и апробированы новые методики для оценки интенциональных способностей (методика «Умонастроения»), качеств мышления (методика «Качества мышления»), теоретически и эмпирически обоснованы критерии для анализа авторских текстов (сочинений и моральных дилемм) в качестве референта интеллектуальной компетентности. Это отражает методическую новизну исследования и вклад автора в совершенствование методов исследования интеллектуальных способностей.

Обоснованность и достоверность эмпирической части исследования обеспечена проведением двух серий исследования, которые привели к соответствующим друг другу результатам. В анализе данных применены разнообразные методы его обработки (корреляционный, факторный, дискриминантный и регрессионный анализы), что позволило дать убедительное обоснование основным гипотезам исследования. Обоснованность интерпретации результатов обеспечивалась, с одной стороны, опорой автора на теоретические положения системного подхода в психологии, структурно-интегративную методологию и онтологический подход в психологии интеллекта, а с другой – соотносением с результатами других эмпирических исследований, что позволило автору осмыслить результаты своего исследования в более широком теоретическом контексте изучения интеллектуальной компетентности в рамках онтологического подхода.

Основные результаты исследования прошли необходимую апробацию и отражены в 17 публикациях, включая 3 – в ведущих рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ, представлены в материалах международных и всероссийских научных конференций. Автореферат и публикации соискателя отражают наиболее существенные положения, выводы и рекомендации диссертации.

Отмечая положительные стороны диссертационного исследования, следует высказать отдельные замечания и вопросы.

1. В параграфе 1.1., перечисляя и характеризуя отдельные подходы к изучению интеллектуальной компетентности, автор в качестве особого подхода выделяет нарративный. Не отрицая в целом возможность выделения такого подхода в качестве самостоятельного, отметим, что автором работы он раскрыт недостаточно полно именно в качестве *подхода к изучению интеллектуальной компетентности*. В параграфе 1.5. автор касается понятия нарратива в целом, его функций, характеристик и способов изучения и, скорее, намекает на возможные связи нарратива с интеллектуальными характеристиками человека, упоминая понятие «нарративный интеллект» и отмечая, что процесс и результат порождения текста может служить референтным показателем интеллектуальной компетентности. С учетом этого уместнее говорить пока что лишь о возможности нарративного подхода к интеллектуальной компетентности (в том числе и с учетом данных, полученных в эмпирической части обсуждаемой работы), нежели об уже сложившемся и оформленном самостоятельном направлении в её изучении.
2. Вызывает вопросы представленная на рисунке 2 схема структуры интеллектуальной компетентности. В параграфе, содержание которого она, по замыслу автора, должна резюмировать, эта структура раскрыта более полно. Так, в структуре метакогнитивных способностей автор вполне обосновано выделяет компоненты метакогнитивных знаний и метакогнитивного контроля (управления). Однако в итоговой схеме представлен только произвольный и непроизвольный интеллектуальный контроль. При описании структуры интеллектуальных интенций содержательно охарактеризованы интеллектуальные предпочтения, убеждения и умонастроения. В итоговой же схеме оставлены лишь интеллектуальные умонастроения. Означает ли это, что метакогнитивные знания, интеллектуальные

предпочтения и убеждения вообще *не являются* структурными компонентами интеллектуальной компетентности?

3. В двух сериях эмпирического исследования автор использовал, согласно его замыслу, сходную процедуру оценки интеллектуальной компетентности в текстовой деятельности. В первой серии – это была задача написания сочинения, а второй – решения моральной дилеммы. Не вызывает сомнения, что и та, и другая задачи имеют общие характеристики, поскольку требуют от испытуемого порождения целостного и осмысленного авторского текста. Вместе с тем каждая из этих задач имеет и специфические особенности. Решение моральных дилемм, в частности, предположительно может актуализировать не только общие компоненты интеллектуальных способностей, но и специфические их компоненты (например, степень сформированности этических понятий), а также ценностно-смысловые характеристики. Означают ли эмпирические данные, полученные автором работы, что высокий уровень сформированности концептуальных, рефлексивных и интенциональных способностей (умонастроений) является *достаточным* условием для продуктивной интерпретации моральных дилемм?

Высказанные замечания не снижают ценности диссертационного исследования и не влияют на его общую положительную оценку.

Диссертация выполнена на высоком научном уровне, вносит существенный вклад в решение проблемы в рамках общей психологии.

Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что диссертация Яны Ивановны Сиповской «Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности в структуре интеллектуальной компетентности» является самостоятельной законченной научно-квалификационной работой, которая представляет собой исследование актуальной проблемы, характеризуется научной новизной, теоретической и практической значимостью, отвечает

требованиям п. 9-14 Положения о порядке присуждения ученых степеней (утверждено постановлением Правительства РФ от 24.09.2013 № 842), а ее автор – Сиповская Яна Ивановна заслуживает присуждения ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки).

Отзыв подготовлен кандидатом психологических наук, доцентом Савиным Евгением Юрьевичем. Отзыв обсужден и одобрен на заседании кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (протокол №9 от 25 апреля 2016 г.).

Заведующий кафедрой
психологии развития и образования
ФГБОУ ВПО «Калужский государственный
университет им. К.Э. Циолковского»,
доктор психологических наук, профессор



Е.И. Горбачева

Адрес:
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского».
248023, г. Калуга,
ул. Ст. Разина, д. 26;
Телефон: (4842) 57-80-38
E-mail: kaf03@tksu.ru



ЛИЧНУЮ ПОДПИСЬ

Горбачевой Е.И.

УДОСТОВЕРЯЮ

СПЕЦИАЛИСТ ПО КАДРАМ

КГУ ИМ. К.Э. ЦИОЛКОВСКОГО

