

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

В статье изложены теоретические основы разработки коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков. Достаточно подробно автором представлено описание форм организации интеллекта: здравого смысла, рассудка, разума. Дано описание результатов эмпирического исследования динамики интеллекта подростков и используемых ими коммуникативных стратегий в возрастном диапазоне от 11 до 14 лет. Автором выделено три группы коммуникативно-интеллектуальных задач, возникающих во взаимоотношениях с

учителями, родителями и сверстниками, а также раскрыты особенности предъявления данных задач подросткам.

Введение

В период всеобщей интеллектуализации и информатизации социально-экономический и технический прогресс любой страны зависит от уровня развития интеллектуальных способностей граждан. Поэтому на сегодняшний день основной задачей общеобразовательной школы является развитие интеллектуального потенциала общества.

Психология интеллекта – весьма сложная и неоднозначная область исследований. С момента своего появления феномен “интеллект” то наделялся особым смыслом и содержанием, то само его существование ставилось под сомнение. Изучением понятия “интеллект” занимался и занимается целый ряд ученых: Г. Айзенк, А. Бине, Т. Симон, Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, М.А. Холодная, А.В. Либин, Н.С. Вислобокова, А.П. Лобанов [1; 2; 3; 4; 5]. Современные научные исследования в области интеллекта направлены на изучение информационно-интеллектуального контроля (Н.С. Вислобокова) и интеллектуального контроля (Л.В. Виноградова) [4; 5; 6].

Основная часть

Теоретические основания для разработки коммуникативно-интеллектуальных задач

Интеллект, в понимании Р. Фейерштейна, – это “динамический процесс взаимодействия человека с миром, поэтому критерием развития интеллекта является мобильность (гибкость, пластичность) индивидуального поведения” [1, с. 63]. Мобильность возможно развивать с помощью опосредованного опыта обучения, представляющего по своему содержанию множество интеллектуальных навыков, включая навыки запоминания, контроля внимания, оценки собственной компетентности, формулирования цели, планирования, с помощью которых ученик может сознательно управлять своими состояниями и интеллектуальной деятельностью. Таким образом, возможна и необходима разработка коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков.

Теоретической основой для разработки коммуникативно-интеллектуальных задач может выступать триархическая теория интеллекта Р. Стернберга [1; 2; 3]. Согласно данной теории интеллект рассматривается в терминах трех подтеорий: компонентной, эмпирической и контекстуальной.

Для постановки коммуникативно-интеллектуальных задач важно осознание метакомпонентов (процессов высшего порядка, используемых для планирования деятельности, отслеживания процесса решения и его результата), составляющих основу мышления. Они включают в себя:

- 1) признание существования проблемы;
- 2) принятие решения относительно сути проблемы, стоящей перед субъектом;
- 3) отбор процессов более низкого уровня для ее решения;
- 4) выбор стратегии;

- 5) выбор ментальной репрезентации, основываясь на котором компоненты и стратегия могут действовать;
- 6) распределение собственных умственных резервов;
- 7) контроль за ходом решения проблемы;
- 8) оценку эффективности ее решения по завершении деятельности [3, с. 59].

Помимо этого Р. Стернбергом были выделены следующие когнитивные микропроцессы (фазы движения мысли в процессе поиска правильного ответа): декодирование, умозаключение, сравнение, проверка, построение ответа [3].

Данные микропроцессы положены в основу формирования навыков решения коммуникативно-интеллектуальных проблем. Так, первоначально идет процесс осознания проблемы, ее “перевод” на свой язык, в собственную реальность, затем генерация идей и выбор оптимального варианта решения посредством сравнения, контрольный этап, предполагающий проверку выбранного решения и заключительный этап – построение ответа. Выделение данного этапа связано с тем, что предыдущие четыре могут протекать во внутреннем плане.

При изучении феномена “интеллект” выделяют три формы организации интеллекта: здравый смысл, рассудок и разум. Они отражают различные способы познания объективной реальности в сфере межличностных контактов и методы ее преобразования на основе полученных знаний.

Под *здравым смыслом* подразумевают процесс адекватного отражения реальной действительности, базирующийся на анализе сущностных мотивов поведения окружающих людей и использующий рациональный способ мышления. Здравый смысл применяется для обозначения здравого мышления и для выражения обыденных взглядов, мнений в отличие от профессиональных суждений. Здравый смысл позволяет человеку избегать логических ошибок при оценке и интерпретации внешних ситуаций и в соответствии с этим выбирать наиболее адекватный способ взаимодействий с окружающими [3; 7; 8]. Однако “здравый смысл часто оказывается консервативной силой, препятствующей появлению новых идей и знаний, которые кажутся ему неприемлемыми, парадоксальными, поскольку часто противоречат привычным представлениям” [8, с. 7].

Например, во взаимоотношениях родителей и подростков одной из типичных причин возникновения конфликтных ситуаций является неприятие родителями новых форм поведения подростка, даже в том случае, когда последние носит позитивный характер. В данном случае родители могут достаточно логично аргументировать, почему они придерживаются данной позиции.

Рассудком обозначается процесс “познания реальности и способ деятельности, основанный на использовании формализованных знаний, трактовок мотивов деятельности участников коммуникации” [7, с. 135]. Рассудок сформировался в процессе эмпирического познания мира (не может воспроизвести то, что он не воспринимает очевидно). Сферой основного действия рассудка является познание и творчество в пределах материального мира. Рассудочное мышление – это такой тип мышления, который находится в конечной цепи преобразования мысли. Рассудок выполняет функцию оформления речи [9, с. 7].

К примеру, одним из домашних заданий в ходе тренинга было обращение подростка к родителям и родителей к подростку “на Вы”. Несмотря на сложность данного задания, большинство участников тренинга с заданием справились, однако отмечали необходимость постоянного контроля за речью. Обращаясь к подростку “на Вы”, родители чаще прислушивались к тому, что говорит подросток, чаще оценивали его размышления и действия как рациональные.

Разум – это “высшая форма организации интеллекта, при которой мыслительный процесс способствует формированию теоретических знаний и творческого преобразования действительности” [7, с. 135]. К мышлению разума относятся интуиция, предвидение, пророчество и другие способности. “Разумное мышление способно видеть единство всего мироздания, для такого идеального мышления все проявляющееся будет только следствием, поскольку наличие предвидения в таком мышлении позволяет ему в настоящих действиях видеть их последствия, а также и их причины” [9, с. 16].

Таким образом, как мы видим, понятие интеллекта триедино и тесно увязывается с решением жизненных проблем.

Методы и организация исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе УО “Государственная гимназия № 2 г. Витебска” и УО “Государственная гимназия № 8 г. Витебска”, в нем приняло участие 83 подростка в возрасте 11–14 лет. Исследование предполагало проведение наблюдения за подростками. Ситуациями наблюдения выступили урок и перемена.

Результаты исследования

В ходе наблюдения за младшими подростками было отмечено проявление всех трех форм организации интеллекта: здравого смысла, рассудка и разума. Чаще всего подростки (87%) при выборе определенной стратегии поведения руководствуются здравым смыслом, то есть действуют на основе собственного опыта практической деятельности. Однако в силу ограниченности опыта стратегии взаимодействия с окружающими, предпочитаемые подростками, не всегда эффективны. Известно, что в младшем подростковом возрасте идет стремительное накопление знаний, поэтому второй по частоте встречаемости является построение стратегий поведения на основе рассудка (64%). В ходе анализа данных эмпирического исследования возникло предположение, что действия на основе рассудка встречались бы чаще в том случае, если бы процесс обучения в школе носил прикладной характер и включал моменты, позволяющие учащимся переносить академические знания в повседневную жизнь. Что же касается разума, с одной стороны, у подростков высокий творческий потенциал и возможности для выхода за пределы наличного знания, с другой стороны, в силу высокой эмоциональной включенности в коммуникативную ситуацию и недостаточной развитости прогнозирующей функции их поступки и поведение может быть расценено как конфликтное.

Из вышеизложенного можно заключить, что в подростковом возрасте происходит активное накопление знаний, открывающих ряд вопросов и проблем, которые как обогащают, так и усложняют жизнь подростков.

Известно, что рост интеллектуальных умений подростков, включает в себя как накопление знаний, так и улучшение обработки информации. Подростки более успешны в решении проблем и выводах, чем младшие дети, ведь для этого они располагают и более широким арсеналом сценариев, и способностью устанавливать связи между сценариями.

Интересна динамика формирования коммуникативных стратегий в детском возрасте, описанная М.В. Осориной. По ее мнению, "...детская субкультура выделяет определенный набор трудных коммуникативных ситуаций, регулярно воспроизводящихся в жизни детей 6 – 11 лет, для которых разрабатывает устойчивые стереотипные стратегии "правильного" поведения, обеспеченные соответствующими словесными клише. Проблемные ситуации взаимоотношения с окружающим миром ритуализируются... и разрешаются в соответствии с общепринятыми у детей правилами. Это позволяет каждому участнику не тратить силы на индивидуальный поиск решений типовых коммуникативных задач, а использовать традиционные стратегии и словесные формулы... Поэтому дети младшего школьного возраста обычно ориентированы на то, чтобы наблюдать и запоминать традиционные способы поведения в затруднительных ситуациях" [10, с. 279]. Следовательно, к младшему подростковому возрасту дети усваивают стереотипные стратегии поведения в трудных коммуникативных ситуациях. И основной задачей младшего подросткового возраста становится расширение репертуара поведенческих сценариев и приобретение способности действовать творчески в зависимости от ситуации.

Так, в ходе эмпирического исследования нашли подтверждение обозначенные тенденции в развитии интеллекта и формировании коммуникативных стратегий. Соотношение особенностей интеллектуального развития и формирования коммуникативных стратегий представлено в таблице.

Результаты исследования интеллектуального развития подростков и коммуникативных стратегий

Возраст	Интеллектуальное развитие	Коммуникативные стратегии
11 – 12 лет	Активно развиваются вербальные показатели интеллекта (умение проводить аналогии, обобщать), развитие рассудочного мышления	Расширение спектра стратегий поведения; приобретение способности действовать творчески в зависимости от ситуации
12 – 13 лет	Сензитивный период в развитии интеллекта, высокие темпы в развитии показателей осведомленности, умения обобщать и комбинаторных способностей	Развитие рассудочного поведения, стратегии поведения формируются на основе прогнозирования последствий своего поведения
13 – 14 лет	Регрессивные тенденции	Продолжается развитие рассудочного поведения, однако темп развития несколько снижен (в сравнении с предыдущим возрастным периодом)

Поскольку между родителями и подростками начинают выстраиваться новые взаимоотношения, то пробы независимости осуществляются младшими подростками, прежде всего, в решении "относительно неважных вопросов" (Г. Крайг) в безопасной домашней обстановке (распределение домашних обязанностей, внешний

вид, выбор одежды, использование девушками косметики, подготовка домашних заданий и др.). Исследователи отмечают рост потребности в общении с родителями в процессе решения определенных проблем (Г. Крайг, А.А. Реан, Р. Ремшмидт).

Нам видится возможным развитие интеллекта подростка путем формирования навыков решения коммуникативно-интеллектуальных задач. В учебной деятельности, дома, в ходе общения со сверстниками подросток сталкивается с различного рода трудными ситуациями, для преодоления которых необходимо использовать различные стратегии поведения. Общение подростка представляет собой "набор" разнообразных коммуникативно-речевых ситуаций, функциональной единицей которых является коммуникативная задача (цель, на достижение которой направлены действия).

Для оптимизации взаимоотношений подростков с окружающими может быть создан набор интеллектуальных задач, способствующих повышению коммуникативной компетентности подростков. При формулировке интеллектуальной задачи важным условием для решения задачи является необходимость взаимодействия с окружающими.

В ходе эмпирического исследования были выделены группы коммуникативно-интеллектуальных задач для младших подростков:

1. Во взаимоотношениях с учителями:
 - обращение к учителю;
 - ответ у доски;
 - конфликт с учителем.
2. Во взаимоотношениях со сверстниками:
 - обращение за помощью;
 - ситуация знакомства;
 - конфликт со сверстником.
3. Во взаимоотношениях с родителями:
 - распределение домашних обязанностей;
 - отстаивание подростком самостоятельности;
 - смысловые барьеры;
 - конфликт с родителями.

Примеры коммуникативно-интеллектуальных задач для подростков могут быть такими:

- Друзья зовут гулять на улицу. Тебе хочется пойти с ними, но ты не сделал уроки. Мама говорит, что сначала надо сделать уроки, а потом уже идти гулять.
- Ты у друга (подруги) смотришь интересный фильм. Дома надо быть в 21.00. На часах 20.30. Фильм закончится через час.

Первоначально подросткам для решения коммуникативно-интеллектуальных задач предлагается набор стандартных, стереотипных способов реагирования в предложенной ситуации ("я открыто скажу родителям о своем желании", "поступлю так, как говорят родители, даже если буду не согласен", "сделаю так, как мне хочется" и т.п.).

Процесс построения и предъявления коммуникативно-интеллектуальных задач целесообразно организовывать в соответствии со стадиями усвоения информации (Н.С. Вислобокова):

- 1) эмоционально-знаковое усвоение (субъект воспринимает общую эмоциональную настроенность информации и соответственно реагирует);

2) вербально-семантическая (аналитическая обработка информации в соответствии с заданной программой);

3) интерпретационно-интегративная (выбор мозгом необходимой доминантной информации и образование отношений между доминантами) [4, с. 39-40].

Таким образом, из вышеизложенного можно заключить, что коммуникативно-интеллектуальные задачи должны быть предъявлены на определенном уровне эмоциональности, быть информативными (содержательный аспект) и разными по уровню сложности. Уровень эмоциональности, согласно исследованиям Н.С. Вислобоковой, должен быть умеренным, т.к. именно в этом случае “оказывает позитивное влияние на интеллектуально-информационный контроль”, а содержательная часть задачи – “жестко логичной” [4, с. 41].

Однако решение коммуникативно-интеллектуальных задач – это только начальный этап развития интеллекта и навыков взаимодействия. Переход на новый этап развития может быть связан с осознанием, постановкой и решением коммуникативно-интеллектуальных проблем.

Заключение

В тренинговой работе с подростками целесообразно начинать с решения коммуникативно-интеллектуальных задач, для того чтобы создать общее представление о различных стратегиях и тактиках поведения в процессе межличностного взаимодействия, далее подростки и родители будут способны самостоятельно выделять и предлагать коммуникативно-интеллектуальные проблемы. Задача психолога в этом случае заключается в оказании помощи в адекватном формулировании и постановке проблемы, а также совместной работе по поиску вариантов решения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Гельфман, Э.Г.** Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 380 с.
2. **Sternberg, R.J.** Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years / R.J. Sternberg // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts 2006. – Vol. 5. – No. 1, 2 – 12.
3. **Лобанов, А.П.** Психология интеллекта и когнитивных стилей / А.П. Лобанов. – Мн. : Агентство Владимира Гревцова, 2008. – 296 с.
4. **Вислобокова, Н.С.** Интеллектуально-информационный контроль: сущность, функции, механизмы / Н.С. Вислобокова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 2. – С. 39–43.
5. **Wislobokova, N.S.** Percepcja informazii: intelektualno-informacyjna kontrola / N.S. Wislobokova // Komunikacja w edukacji u warunkowania i właściwości. – Racibórz, 2009. – С. 55–58.
6. **Виноградова, Л.В.** Интеллектуальный контроль как способ интерпретации эмоционально-трудных жизненных ситуаций / Л.В. Виноградова // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 6. – С. 21–28.
7. **Менделевич, В.Д.** Клиническая и медицинская психология : практическое руководство / В.Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 592 с.
8. **Милотин, Ю.Е.** Здравый смысл как способ мышления : автореф. дис. ... канд. филос. н. : 09.00.01 / Ю.Е. Милотин. – Ленинград : ЛГУ им. А.А. Жданова, 1975. – 20 с.
9. **Сухарев, С.И.** Соотношение разума, интеллекта и рассудка в теософическом познании : автореф. дис. ... канд. филос. н. : 09.00.01 / С.И. Сухарев; [ГОУ ВПО “Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы”]: (гносеологический и онтологический аспекты). – Уфа, 2009. – 19 с.
10. **Осорина, М.В.** Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – 4-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с. : ил.