

---

## Обзоры и рецензии

---

# СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Е.И. КОМКОВА

---

### Резюме

*В статье анализируются исследования когнитивного развития и развития личности ребенка. Сопоставляются результаты изучения связи когнитивной сферы и личности, а также изменения, происходящие в личности ребенка под воздействием различных образовательных программ.*

**Ключевые слова:** *интеллектуальное и личностное развитие, интеллект, гетерохронность, социально-психологическая адаптированность.*

---

Согласно традициям отечественной психологии, изучение психического развития сопряжено с рассмотрением его отдельных сторон как системы в единстве с социальными факторами. Процесс социализации — формирование и становление социальной идентичности — берет начало в ранние периоды детства, и именно в эти периоды он имеет особо важное значение для дальнейшего психического развития ребенка. Одну из главных ролей здесь выполняют агенты социализации (семья, школа, группа сверстников), определяемые как внешние социальные условия, при наличии которых происходит психическое развитие ребенка. Относительная важность каждого из агентов социализации определяется социальной структурой общества.

Понятия «социализация», «развитие личности» и «когнитивное развитие» используются практически во всех работах, посвященных исследованию закономерностей онтогенеза и проблемам личности. И, несмотря на то, что содержание этих понятий пока расплывчато и нет четких общепринятых определений в соотнесении их друг к другу, они являются активно «рабочими» в профессиональной деятельности психологов и сохраняют в целом общепринятый смысл. Однако расширение поля исследований и углубление проблем изучения человека ставят много новых задач, в том числе теоретико-методологического плана.

Социально-когнитивный подход в психологии возник в результате соединения поведенческого и когнитивного

подходов. Если в центре когнитивного подхода стояли вопросы социального познания людьми друг друга и окружающего мира, то новая теория должна была соединить две основные сферы психики человека: личностную и когнитивную. Это позволяет исследовать личность как субъект познания и поведения.

На необходимость изучения интеллектуальных и личностных аспектов в их единстве указывали С. Л. Рубинштейн, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров и др. Однако современная психодиагностика разделяет тесты, выявляющие личностные характеристики, и тесты интеллекта. Данное разделение личностных проявлений и интеллектуального развития часто обсуждается в теоретико-методологической литературе. Но следует отметить, что за последние 15–20 лет было выполнено достаточное количество работ, посвященных исследованию взаимосвязи интеллекта (или когнитивного развития) и социально-личностных показателей.

В настоящее время в связи с разнообразием образовательных учреждений и узаконенной вариативностью программ и методов обучения проблема умственного и личностного развития не только не теряет своего значения, но и приобретает новую остроту. Так, в исследовании Г.М. Юшковой, которое было выполнено в рамках концепции когнитивной дифференциации Н.И. Чуприковой, изучались специфические особенности когнитивной и личностной сферы подростков 11–13 лет, обучающихся по разным программам и показавших разную динамику школьной успеваемости при

переходе из начальной школы в среднюю. Было обнаружено, что с развитием тех или иных процессов снижается количество корреляций между когнитивными и личностными показателями. Факты, представленные в ее работе, указывают на развитие более узкого числа специфических когнитивных подструктур в экспериментальном классе и на более широкое и гармоничное их развитие в контрольном классе (Юшкова, 2001).

Дальнейшее изучение роли когнитивной дифференцированности в умственном развитии детей разного возраста, возможности получения данных о ее предполагаемом росте от младшего школьного к старшему подростковому возрасту было продолжено В.В. Назаровой. Ее исследование было направлено на изучение изменений в когнитивном развитии учащихся от 3-го к 9-му классу. Оказалось, что успешность обучения детей младшего школьного возраста определяется как вербальными, так и невербальными компонентами интеллекта, поскольку лучше успевающие третьеклассники опережают хуже успевающих по вербальным и невербальным показателям теста Д. Векслера, тогда как успешность обучения учащихся старших классов определяется в большей степени вербальными компонентами (Назарова, 2001).

С.И. Прежесецкая в диссертационном исследовании доказала, что процесс развития личностной сферы тесно связан с усложнением когнитивной сферы психики ребенка (Прежесецкая, 1995). Когнитивная сфера при этом подчиняется закону системной дифференциации (Чуприкова, 1997).

Обучающая система Л.В. Занкова как более эффективная для когни-

тивного и личностного развития младших школьников была в центре внимания О.В. Нестеровой. Когнитивная и личностная дифференцированность, по ее мнению, являются внутренними условиями, через которые преломляются все внешние социальные воздействия. Закономерности психического развития, раскрывающиеся через взаимодействие дифференционных и интеграционных процессов, лишь в некоторой степени определяются природными факторами. Обучение, выступающее в младшем школьном возрасте ведущим внешним условием, может оказывать оптимизирующее воздействие при условии соответствия дидактической системы внутренним законам развития (Нестерова, 2004).

Н.В. Балабанова по результатам своего исследования делает вывод, что образовательная среда, которая определяется как часть социокультурного пространства, в специализированных классах активизирует формирование связей между уровнями интегральной индивидуальности по сравнению с общеобразовательными классами. У учащихся специализированных классов сильнее выражена тенденция к увеличению числа многозначных межуровневых связей. Проявление многочисленных связей между самооценкой, уровнем притязаний, интеллектом, креативностью и адаптированностью свидетельствует о благоприятном влиянии образовательной среды этих классов на динамику личностного и интеллектуального развития детей, гармонизацию структуры индивидуальности. Социально-психологическая адаптированность (СПА) в специализированных классах достигается за счет фор-

мирования позитивного отношения к себе, развития самостоятельности и уверенности. В этих классах развивается потребность в партнерских отношениях, построенных на взаимоуважении и признании прав другого. Адаптированность подростков в общеобразовательных классах зависит от принятия их сверстниками. В динамике СПА у них отмечено снижение показателей самопринятия и самостоятельности, а в общении со сверстниками выражена потребность в доминировании, стремление ощущать свое превосходство. Наиболее выраженный характер динамика СПА имеет у девочек математических и мальчиков эстетических классов. Эта динамика обеспечивается за счет позитивного восприятия себя, развития интернальности (у девочек), активного стремления к самореализации, позитивного восприятия окружающих, оптимизма в оценке ближайшего будущего (Балабанова, 2002).

Влияние образовательной среды на когнитивно-личностное развитие старшеклассников в математическом, лингвистическом, художественно-графическом и медицинском классах изучалось С.Н. Ленковой. Она установила, что у школьников с высоким развитием невербального интеллекта или наличием творческих способностей к выработке оригинальных идей наблюдаются заниженные возможности адаптации поведения, заостренность многих черт личности и в целом трудности в обучении. Ею установлен факт влияния на показатели обучаемости определенных заостренных черт характера. Особенно неблагоприятно влияет на процесс обучения увеличение количества

акцентуаций характера у школьника. Структура интеллектуальных способностей представляет собой сложное образование со специфическими взаимосвязями между компонентами общих познавательных и творческих способностей. Так, высокое развитие одного из компонентов интеллекта (вербального или невербального) отрицательно взаимосвязано с проявлением творческих способностей в соответствующей сфере (вербального компонента интеллекта — с проявлением творческих способностей в вербальной сфере, невербального — в невербальной сфере) (Ленкова, 2003).

Особую важность приобретает изучение природы тревожности и ее влияния на когнитивное и личностное развитие, в частности, школьной тревожности как специфического вида, проявляющегося в младшем школьном возрасте в связи с вхождением детей в новую социальную ситуацию развития и усвоением нового вида деятельности — учения. Уровень школьной тревожности влияет на специфику взаимосвязей когнитивной и личностной сфер младших школьников. У менее тревожных учащихся выявлена большая связанность показателей когнитивной сферы и меньшее количество связей между когнитивными и личностными особенностями. Это указывает на большую равномерность и синхронность когнитивного развития и большую независимость когнитивной и личностной сфер у менее тревожных, чем у более тревожных школьников (Зиновьева, 2005).

Исследование М.Э. Ацкановой было направлено на изучение влияния различных программ обучения

на развитие личности и познавательной сферы младших школьников. Она установила, что наиболее продуктивной технологией развивающего обучения является программа Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, поскольку третьеклассники, обучающиеся по этой программе, отличались самым низким уровнем школьной тревожности и высокими показателями умственной деятельности (Ацканова, 2004).

Динамика интеллектуального и личностного развития младших школьников и подростков, по результатам исследования Т.М. Дьяченко, характеризуется гетерохронностью и неравномерностью, что выражается в различных темпах и времени созревания психических функций. А факторами, обеспечивающими более высокий уровень и темпы развития интеллекта и личности, являются удовлетворение потребностей в ведущем типе деятельности (Дьяченко, 2006).

В диссертационном исследовании О.Н. Клименченко внутренние, когнитивные и личностные, детерминанты мыслительной деятельности у студентов вуза рассматриваются в контексте ситуации, в которой развивается мышление. Она установила, что когнитивные детерминанты в целом (коэффициент интеллекта, креативность, визуальный тип смещения репрезентативной системы, тип вариантов решения малых творческих задач (МТЗ), предлагаемых испытуемым на первом этапе решения задачи) объясняют около 30% дисперсии, тогда как переменные личностного блока (ориентация при реализации намерения, ориентация при переживании неудачи, реф-

лексивные высказывания личностного типа, мотивация достижения/избегания) — не более 5%. На втором этапе решения МТЗ обширнее представлен блок переменных личностной сферы, что связано с фактом переживания неудачи и необходимостью организовывать свою дальнейшую деятельность в ситуации неудачи. На данном этапе переменные когнитивного блока объясняют около 20% дисперсии, переменные личностного блока — около 18%. Итак, по сравнению с первым этапом возросла роль личностного блока и сократилась роль когнитивного. И наконец, на третьем этапе успешность решения МТЗ значимо коррелирует лишь с контролем за действием при переживании неудачи (ориентация на действие). В результате дискриминантного анализа выяснилось, что эта же переменная является и детерминантой успешности решения МТЗ на третьем этапе при уровне значимости  $p \leq 0.01$ . На данном этапе переменные когнитивного блока объясняют не больше 11%, переменные личностного блока — около 19%. При этом роль сдвига репрезентативной системы в сторону визуализации уменьшается. Таким образом, блок когнитивных переменных монотонно теряет свою силу в качестве детерминант успешности мышления (Клименченко, 2001). Переменные личностного блока — рефлексивные высказывания личностного типа, ориентация при переживании неудачи — от этапа к этапу набирают силу в качестве предикторов успешности мышления. Успешность мыслительной деятельности связана как с когнитивными, так и с личностными

характеристиками. По мере смены этапов мышления «личностный» блок детерминант усиливается, а «когнитивный» теряет значимость к последнему этапу.

Представленные исследования показывают, как значимо для становления личностных и познавательных характеристик осуществление социализации с помощью такого социального института, как школа. Но в большей степени речь в данном случае идет о внешних условиях социализации. Что же касается ее внутренних факторов, то здесь однозначного ответа пока нет. Богатый материал о данных личности, полученный с помощью диагностических методик, позволяет определить, с помощью каких характеристик и в какой степени проходит процесс социализации. Так, Е.Ю. Уварина экспериментально исследовала, за счет каких внутренних и внешних механизмов происходит процесс социализации в подростковом возрасте, какие социальные факторы и какие личностные особенности участвуют в этом процессе. Задача ее исследования заключалась в том, чтобы определить факт наличия или отсутствия корреляции между личностными особенностями у подростков, степенью их социализации и тем социометрическим статусом, который они занимают в структуре межличностных отношений в классе. Она установила, что процесс социализации в подростковом возрасте находится в прямой зависимости от эмоционально-волевой сферы личности (Уварина, 2002).

Тот факт, что во многих исследованиях между интеллектуальными и личностными проявлениями не выявлено зависимости, можно объяснить

тем, что часто в качестве показателей уровня интеллектуального развития берется эффективность выполнения заданий на установление логических отношений классификации, аналогии, обобщения. Таким образом, выявляются те знания, умения и навыки, которыми испытуемый овладел к моменту тестирования. Я.А. Пономарев и Н.А. Пастернак считают, что именно изучение способности действовать «в уме» (СДУ) может преодолеть разрыв между интеллектуальными и личностными характеристиками. Поскольку, по мнению авторов, достаточно высокий уровень развития СДУ позволяет не только осознавать, но и перестраивать побудительную силу действия, ее эволюция в онтогенезе оказывается значительной для развития личности, поскольку здесь проявляется связь интеллектуальных и мотивационных аспектов. В их исследовании испытуемые 16–18 лет с высоким развитием СДУ чаще, чем испытуемые с низким развитием, давали социально желательные ответы на вопросы личностного теста. Сама по себе такая характеристика, как социальная желательность, может относиться к разным аспектам в структуре личности в зависимости от того, задается ли она в когнитивной теории личности, мотивационной или в теории черт. Я.А. Пономарев и Н.А. Пастернак предполагают, что социальная желательность в равной степени относится ко всем трем перечисленным составляющим структуры личности (Пономарев, Пастернак, 1995).

Предметом исследования О.Н. Боровик были особенности когнитивного и личностного развития студентов педколледжа с разной специали-

зацией (будущие учителя математики и русского языка и литературы). Ею были выявлены различия между группами специализаций по показателям академической успеваемости и интеллектуального развития. В изучении любого психического явления, в том числе и мыслительной деятельности, автор выделяет две стратегии. Первая заключается в том, чтобы изолировать данное явление и рассматривать его внутренние закономерности безотносительно к среде его существования. В соответствии со второй стратегией явление изучается не только в контексте его внутренних законов, но и в отношении с «внешними» явлениями, характеристиками ситуации. Но мышление как познавательный процесс не может существовать в «когнитивном и личностном вакууме»: мыслит субъект, индивид, обладающий как личностными, так и когнитивными характеристиками. Однако сложение влияния двух групп переменных, которые сами по себе не обладают достаточной объяснительной силой, не может привести к успеху.

В случае психологического исследования мышления первая стратегия заключается в собственно изучении мышления, его процессов, закономерностей и особенностей. Если в первой стратегии предметом исследования становятся характеристики мышления, то во второй — те же характеристики, но в связи как с внутренними особенностями субъекта, так и с внешними характеристиками процесса мышления, а также в зависимости от ситуативных параметров исследования мышления (Боровик, 2002).

Взаимосвязь черт личности и когнитивного стиля в успешности обу-

чения студентов изучала Т.Н. Серегина (Серегина, 2001). Она обнаружила достоверные, но не тесные линейные корреляции параметров когнитивного стиля с чертами характера/темперамента. Так, полнезависимость когнитивного стиля коррелирует с уверенностью в себе, социальной смелостью, реалистичностью, опорой на логику, а не на чувства. Аналитичность (понятийная дифференцированность) когнитивного стиля связана с ригидностью. При этом диапазон коэффициентов корреляции варьирует в зависимости от особенностей выборки испытуемых.

В исследовании Г.В. Ковалевой изучалась корреляция параметров когнитивных стилей, субмодальностей полимодального Я и свойств нервной системы как индивидуальных характеристик креативности (Ковалева, 2002). Она предложила 3-уровневую объяснительную модель индивидуальных характеристик креативности, представленных на нейродинамическом (растормаживание подкорковых центров), личностном (полимодальное) и когнитивном (скорость переработки информации) «уровнях».

Связь когнитивных стилей и такого личностного параметра, как уверенность в себе у взрослых, была предметом исследования Е.В. Головиной. В психологическом конструкте «уверенность» она выделяет когнитивную и личностную составляющие. В когнитивную входят сенсорный уровень и уровень знаний. А личностная уверенность положительно связана с уверенностью в знаниях и непосредственно не свя-

зана с уверенностью в сенсорных суждениях (Головина, 2006).

Большая часть новейшей литературы по когнитивному развитию сосредоточена на изменении как теоретической модели и представления о когнитивном развитии, так и методологии исследования. Суть проблемы изучения когнитивного развития ребенка заключается не только в поиске новой методологической концепции исследования, но и в том, каким образом ребенок приходит к решению мыслительной задачи и выходит ли это решение за рамки каких-либо границ развития. Изменения в развитии познания показывают в большей степени объединение когнитивных систем, чем качественные изменения концептуальной мысли в целом. В меньшей степени изучен дошкольный возраст, а комплексные исследования, которые охватывают достаточно длительный период онтогенетического развития, вообще отсутствуют.

Представленные исследования позволяют сделать заключение о существенном влиянии на когнитивное развитие общения и межличностного взаимодействия, которые проходят в процессе различных условий социализации ребенка. Но общение и межличностное взаимодействие как субъектно-субъектная деятельность по-разному детерминируют коммуникативный и когнитивный факторы. К концу подросткового и началу юношеского возраста роль когнитивной переменной как условия эффективности межличностного взаимодействия ослабевает.

## Литература

- Ацканова М.Э.* Особенности развития познавательной и личностно-мотивационной сферы младших школьников в условиях инновационных развивающих программ: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2004.
- Балабанова Н.В.* Влияние образовательной среды на интеллектуальное и личностное развитие младших подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2002.
- Боровик О.Н.* Когнитивное и личностное развитие студентов педагогического колледжа с разной специальностью: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
- Головина Е.В.* Структура уверенности и когнитивные стили: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Дьяченко Т.М.* Динамика интеллектуального и личностного развития детей младшего школьного и подросткового возраста (лонгитюдное исследование): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
- Зиновьева Э.В.* Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Клименченко О.Н.* Когнитивные и личностные детерминанты успешности мыслительной деятельности (на примере решения малых творческих задач): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Ковалева Г.В.* Взаимосвязь когнитивных, личностных и нейродинамических характеристик креативности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002.
- Ленкова С.Н.* Особенности когнитивно-личностного развития школьников в условиях дифференцированного обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- Назарова В.В.* Динамика когнитивной дифференцированности и возрастные интеллектуальные особенности школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Нестерова О.В.* Динамика когнитивной и личностной дифференцированности младших школьников при традиционном и развивающем обучении по системе Л.В. Занкова: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Пономарев Я.А., Пастернак Н.А.* Влияние способности действовать «в уме» на данные психологического тестирования // Психол. журн. 1995. Т. 16. № 6. С. 43–54.
- Прежесецкая С.И.* Когнитивное и личностное развитие младших школьников в разных системах обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
- Серегина Т.Н.* Черты личности и когнитивный стиль: взаимодействие и роль в успешности обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2001.
- Уварина Е.Ю.* Зависимость между личностными особенностями и уровнем социализации подростков // Прикладная психология. 2002. № 1. С. 29–31.
- Чуприкова Н.И.* Психология умственного развития: принцип дифференциации. М.: АО «Столетие», 1997.
- Юшкова Г.М.* Когнитивное и личностное развитие учащихся 11–13 лет с разной успешностью обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

**Комкова Елена Ивановна, доцент Минского института управления, кандидат психологических наук, доцент**

Контакты: lena-komkova@yandex.ru