

# ІМПЛІЦИТНІ ТЕОРІЇ ІНТЕЛЕКТУ

Щербакова О. О.

ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України»

lenascherbakova84@gmail.com

*Стаття характеризує засоби психодіагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи: показники нароцуюваної та заданої установок, де перша передбачає віру у те, що знання, здібності та компетентність можна отримати за умовою докладання зусиль, а друга – здібності є заданими і не можуть бути вдосконаленими. Показана стандартизація методики «Опитувальника імпліцитних теорій здібностей» та її валідність та надійність.*

**Ключові слова:** імпліцитні теорії здібностей, навчальна діяльність, теорії нароцуюваних та заданих здібностей, губристична мотивація, мотивація навчання, учні основної школи

## THE IMPLICIT THEORIES OF INTELIGENCE

Shcherbakova O.

*The article characterizes the means of psychodiagnostics of implicit theories of intelligence of elementary school students: indicators of built-up and set attitudes, where the first involves the belief that knowledge, abilities and competence can be obtained by making efforts, and the second - abilities are given and cannot be improved. The standardization of the technique of the "Questionnaire of Implicit Theories of Abilities" and its validity and reliability are shown..*

**Keywords:** implicit theories of abilities, educational activity, theories of built-up and given abilities, hubristic motivation, learning motivation, primary school students

## ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА

Щербакова Е. А.

*Статья характеризует средства психодиагностики имплицитных теорий интеллекта учащихся основной школы: показатели нарацуюваемой и заданной установок, где первая предполагает веру в то, что знания, способности и компетентность можно получить при условии приложения усилий, а вторая – способности заданы и не могут быть усовершенствованными. Показана стандартизация методики Опросника имплицитных теорий способностей и ее валидность и надежность..*

**Ключевые слова:** имплицитные теории способностей, учебная деятельность, теории нарацуюваемых и заданных способностей, губристическая мотивация, мотивация обучения, учащиеся основной школы

## ВСТУП

Проблема психодіагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів середньої школи (підлітків) здається особливо актуальною у зв'язку з необхідністю забезпечення успіху у досягненні навчальних цілей. У сучасній вітчизняній психології розроблено опитувальники саморегуляції різних видів діяльності у К.І. Фоменко (2017), О.М. Грінченко (2018), Т.П. Старовойт (2015), проте адаптація методики імпліцитних теорій інтелекту у вітчизняній психології не була здійснена. Дане дослідження дозволяє нам використовувати оригінальну інтерпретацію концепції імпліцитних теорій у теорії К. Двек та одночасно розширити розуміння впливу імпліцитних теорій в українських школярів на їх когнітивні характеристики навчальної мотивації. К. Двек стверджує, що існує дві категорії (теорія нароцуюваного інтелекту проти теорії заданого інтелекту), яка може групувати людей за їхньою поведінкою, зокрема їх реакцією на невдачу. Ті, хто має «теорію заданого інтелекту», вважають, що здібності в основному є вродженими та інтерпретують невдачу як відсутність необхідних основних здібностей, тоді як ті, хто має «теорію на-

роцуюваного інтелекту», вважають, що вони можуть набувати будь-яку певну здатність за умови, що вони вкладають зусилля або вчаться (Dweck, 2006).

К. Двек досліджувала імпліцитні теорії як фактори внутрішньої самодетермінації студента і його навчання та показала, що люди відрізняються своїми переконаннями про інтелект, який можна визначити як теорію об'єктів або додаткову теорію (Dweck, 1999; Good & Dweck, 2006). К. Двек вивчила роль неусвідомлюваних поглядів на інтелект та особистість в контексті вивчення суб'єктивних чинників регуляції навчання. Ці переконання (або уявлення) називаються імпліцитними теоріями (Dweck & Leggett, 1988; Furnham, 1988). Імплицитні теорії можуть зосередити різні аспекти функції саморегулювання у розвитку внутрішньої (специфічної) мотивації навчання (Корнілова та Корнілов, 2009).

Імплицитні теорії пов'язані з результатами навчання в учнів початкової школи. В експерименті К. Двек і Еліотт учням п'яти різних класів навчання надавали можливість вибрати власні навчальні завдання за рівнем складності, вони, будучи вмотивованими на набуття навичок, вибирали складні завдання.

Проте коли їх знання оцінювались, вони вибирали завдання, які, на їхню думку, вони спроможні успішно виконати, щоб продемонструвати свої здібності. Таким чином, учнів у ситуації оцінювання відмовляються від нового навчання, якщо це припускає можливість скоєння помилок (Elliott & Dweck, 1988). Якщо навчальна ситуація складається для учнів таким чином, що підкреслює саме процес навчання, а не можливість успіху чи невдачі, то установка при виборі складності завдань змінюється (Dweck, 2006). Перехід між початковою та середньою школою є часом, коли багато учнів з заданою теорією інтелекту починають зазнавати перші академічні труднощі. Формування нарощуваної теорії інтелекту в учнів з низькими здібностями стає можливим, коли їх навчають тому, що здатності їхнього мозку подібні м'язам, які посилюються завдяки важкій роботі та зусиллям. Цей урок може призвести до помітного покращення навчання у порівнянні з учнями з подібними здібностями та ресурсами, в яких залишається переважною теорія заданого інтелекту (Blackwell, Trzniewski & Dweck, 2007).

Пізніше Двек (2006) застосувала її теорію до психології успіху та продемонструвала роль імпліцитних теорій у багатьох різних сферах (наприклад, спорті, бізнесі та повсякденному житті).

Той факт, що імпліцитні теорії присутні як на свідомих, так і на несвідомих рівнях, дозволяє розглядати цей конструкт як такий, що містить змінну регуляцію особистості, спрямовану на формування цілей та розподіл зусиль, яка може виступати як зв'язок між самооцінками та цільовими структурами навчання (Kornilova & Kornilov, 2009).

**Мета статті** - визначити можливості діагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи. Відповідно до мети дослідження поставлені наступні **завдання**:

- 1) створити опитувальник імпліцитних теорій інтелекту та перевірити його дійсність та надійність;
- 2) визначити зв'язок і структуру імпліцитних теорій у мотивації навчальної діяльності.

## МЕТОДИ І ВИБІРКА

У дослідженні використано оригінальний опитувальник імпліцитних теорій, стандартизація якого описана нижче.

Вибірку склали 444 осіб (421 дівчат та 182 хлопчиків) — 84 учні 5 класу, 120 з 6 класу, 84 з 7 класу, 85 з 8 класу, 70 учнів 9 класу та 62 учнів 10 класу гімназії № 169 м. Харкова.

## ОБГОВОРЕННЯ

Згідно з теорією К. Двек ми адаптували анкету переклали на українську мову російськомовну методику Т.О. Гордєєвої, спрямовану на вивчення імпліцитних теорій. Перше завдання дослідження передбачає стандартизацію опитувальника, зокрема,

перевірку її надійності, конструктивної, дискримінативної та конвергентної валідності, а також тест-ретест перевірку.

Надійність опитувальника. Російськомовна адаптація опитувальника К. Двек була проведена Т.О. Гордєєвою (2009). Ми переклали 12 пунктів, які за змістом відповідали структурі шкільної діяльності для учнів: «Будь ласка, вкажіть, як кожне твердження відображає вашу думку про вашу власну навчальну діяльність. Використовуйте такі відповіді: «Не згодний», «Скоріше не згодний», «Важко відповісти», «Скоріше згодний», «Згодний».

Першим кроком обробки отриманих вихідних даних була перевірка надійності опитувальника. Альфа-статистика Кронбаха була розрахована за шкалою, яка включає всі 12 пунктів. Значення альфа Кронбаха за шкалою 12 пунктів становило 0,510, що нижче прийняттого рівня 0,7. Згідно з результатами аналізу показників альфа Кронбаха для кожного пункту анкети було встановлено, що пункти 4 та 10 погіршують психометричний показник одномоментної надійності. Отже, вони були виключені з остаточної версії опитувальника, що вплинуло на збільшення альфа Кронбаха до 0,519. Повторна перевірка альфа-значень для кожного елемента показала, що пункти 1, 2, 7 і 11 зменшують надійність опитувальника, що містить 10 пунктів. Видалення цих елементів підвищило надійність до альфа-значення 0,819 і всі 6 елементів мають високу надійність.

Конструктивна валідність опитувальника. Факторний аналіз використовувався для виявлення внутрішньої структури опитувальника, за винятком пунктів 3, 5, 6, 8, 9 і 12. У результаті експлораторного факторного аналізу (з кутовим обертанням) було виявлено два фактори, які не співвідносилися один з одним (0,011). Фактор 1 (44,7 % дисперсії) утворений пунктами: 3 (0,734), 5 (0,727), 8 (0,654), 12 (0,573). Зміст цього фактору складений пунктами, які входять до шкали теорії нарощуваного інтелекту. Фактор 2 (16,9% дисперсії) включає в себе пункти: 6 (–0,786) та 9 (–0,711). Психологічний зміст фактору полягає в тому, що він відображає теорії заданого інтелекту.

Таким чином, кінцева версія опитувальника «Імпліцитні теорії інтелекту» представлена пунктами — теорією нарощуваного та заданого інтелекту. Розроблена техніка відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників.

Тест-ретестова надійність опитувальника. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (120 осіб) проводилося з інтервалом в два тижні. Кореляція між результатами першого та другого тестів була на рівні  $r = 0,831$ , що свідчить про досить високу надійність анкетування на повторну перевірку.

Нормативні значення табл. 1 показано описову статистику опитувальника «Імпліцитних теорій інтелекту».

## Описові статистики опитувальника «Імпліцитні теорії інтелекту»

Показники	Середнє значення	Мінімальне значення	Максимальне значення	Стандартне відхилення
Теорія нарощуваного інтелекту	8,36	4	16	1,97
Теорія заданого інтелекту	5,18	2	8	1,05

Розбиваючи на три інтервали граничні значення норми для показників шкали «Теорія нарощуваного інтелекту» складають 6–10 балів, для шкали «Теорія заданого інтелекту» — 4–6 балів.

Конвергентна та дискримінантна валідність опитувальника «Імпліцитних теорій інтелекту» перевірена шляхом виявлення кореляції між імпліцитних теорій та показниками губристичної мотивації (К. І. Фоменко, 2017) (конвергентна дієвість) та мотивацією навчальної діяльності (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002) (дискримінативна валідність).

Існує позитивна кореляція між нарощуваним інтелектом та губристичною мотивацією: зокрема з прагненням до досконалості ( $r = 0,58$ ,  $p < 0,0001$ ). Теорія нарощуваного інтелекту позитивно пов'язана з пізнавальним мотивом навчальної діяльності ( $r = 0,53$ ,  $p < 0,0001$ ) і мотивом досягнення ( $r = 0,64$ ,  $p < 0,0001$ ), таким чином, основна спрямованість на досягнення у навчанні та пізнавальний інтерес до шкільних предметів передбачає теорію нарощуваного інтелекту у школярів.

Немає статистично значимих зв'язків між теоріями нарощуваного та заданого інтелекту та такими навчальними мотивами, як комунікативний мотив, позиційний мотив, мотивація саморозвитку та емоційний мотив.

### ВИСНОВКИ

Згідно поглядів К. Двек на імпліцитні теорії інтелекту ми розглядаємо два способи міркувань: теорію нарощуваного інтелекту і теорію заданого інтелекту, що вимагає двох точок зору на власний інтелект — перший припускає, що хтось вірить, що знання, вміння та компетенція можуть здобутися за умови зусиль або навчання, а друге — здібності в основному вроджені і не можуть бути покращені. Показано результати стандартизації опитувальника «Імпліцитних теорій інтелекту». Його достовірність і валідність були доведені.

### ЛІТЕРАТУРА

Blackwell, L.S.; Trzniewski, K.H.; Dweck, C.S. (2007). "Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent

Transition: A Longitudinal Study and an Intervention". *Child Development*. 78 (1): 246–263.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256–273.

Elliott, E.S.; Dweck, C.S. (1988). "Goals: An approach to motivation and achievement". *Journal of Personality and Social Psychology*.

Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. (2002). *Social-psychological diagnostics of the development of personality and small groups*. M., Publishing House of the Institute of Psychotherapy.

Fomenko K.I. (2017). Psychodiagnostics of motivational sphere of personality of primary school pupil // *Visnyk Kharkivskoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody*. *Psykhohiia*. 55. S. 280-295 [in Ukrainian].

Furnham, A. (1988). *Lay theories: Everyday understanding of problems in the social sciences*. New York: Pergamon.

Gordeeva T.O. (2013) Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development. M.: MSU. 2013. 444 p.

Hrinchenko O.M. (2018). Kohnityvni osoblyvosti profesynoho samovyznachennya studentiv-psykhologiv [Cognitive features of professional self-determination of students-psychologists]. Kharkiv. [in Ukrainian].

Kornilova T. & Kornilov S. (2009). The Use of Foreign Psychodiagnostic Inventories in Multicultural Psychoeducational Assessment. Hamilton Printed, 351-373.

Starovoi T.P. (2015) Henderni osoblyvosti motyvatsiyi navchal'no-profesynoyi diyal'nosti u studentiv tekhnichnykh spetsial'nostey [Gender-based specific features of motivation in educational and professional activities of students of technical universities]. Kharkiv. [in Ukrainian].