

## Российская школа: проблемы педагогики и психологии / Russian School: Issues in Pedagogy and Psychology

Научная статья

Original article

DOI: 10.12731/2658-4034-2026-17-3-997

EDN: RFVURY

УДК 159.955.2



### Понятийные способности старшеклассников как ресурс интеллектуальной продуктивности и основа формирования персонального познавательного стиля

Я.И. Сиповская

*Институт психологии Российской академии наук,  
Москва, Российская Федерация*

#### Аннотация

**Обоснование.** В условиях глобальной интеллектуальной конкуренции и трансформации когнитивной сферы современных подростков (сдвиг от понятийно-логического мышления к формально-образным обобщениям) особую актуальность приобретает изучение понятийных способностей как базового механизма организации ментального опыта. Опираясь на представления Л.М. Веккера о полимодальной природе мышления, концепцию понятийных способностей М.А. Холодной и ресурсный подход В.А. Толочека, мы рассматриваем понятийные способности (семантические, категориальные, концептуальные) как интрасубъектный ресурс, обеспечивающий интеграцию различных уровней стилевого поведения и качественное преобразование функциональных систем интеллектуальной деятельности.

**Цель.** Определение связи показателей понятийных способностей (концептуальных, категориальных, семантических) с успешностью интеллектуальной деятельности (школьной успеваемостью) у старших подростков и интерпретация полученных связей в контексте формирования персонального познавательного стиля.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие 110 учащихся 9-х классов (61 девочка, 49 мальчиков) общеобразовательных школ г. Химки в возрасте 15–16 лет (медиана – 15 лет). Для диагностики понятийных способностей применялись: модифицированная методика «Визуальная семантика» Е.Ю. Артемьевой для оценки семантических способностей (интерпретации и признаки различного типа); методика «Обобщение трех слов» для оценки категориальных способностей и методика «Концептуальный синтез» М.А. Холодной и Я.И. Сиповской для оценки концептуальных способностей. Показателем интеллектуальной продуктивности выступала средняя успеваемость по данным электронного школьного дневника.

**Результаты.** Корреляционный анализ выявил дифференцированный характер связей: наиболее тесно с успеваемостью связаны категориальные способности; значимые, но более слабые связи обнаружены для концептуальных способностей и для семантических способностей к порождению признаков апперцептивного и эмоционально-оценочного типа. При этом простые номинативные функции (интерпретации предметного типа, экстероцептивные и интероцептивные признаки) с успеваемостью не связаны.

**Выводы.** Полученные результаты указывают на то, что понятийные способности выступают механизмом интеграции различных уровней стилового поведения (стилей кодирования, переработки информации, постановки проблем) и, будучи неаддитивным интрасубъектным ресурсом, качественно преобразуют функциональные системы учебной деятельности. Обсуждается значение развития понятийных способностей для формирования полистилового интеллектуального поведения в контексте задач интеллектуального воспитания.

**Ключевые слова:** понятийный опыт; способности; интеллектуальная продуктивность; ресурсный подход; неаддитивные ресурсы; полимодальность мышления; старший подростковый возраст

**Для цитирования.** Сиповская, Я. И. (2026). Понятийные способности старшеклассников как ресурс интеллектуальной продуктивности и основа формирования персонального познавательного стиля. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(3), 126–145. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-3-997>

## Conceptual abilities of senior schoolchildren as a resource of intellectual productivity and the basis for the formation of personal cognitive style

Ya.I. Sipovskaya

*Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation*

### *Abstract*

**Background.** In the context of global intellectual competition and the transformation of the cognitive sphere of modern adolescents (a shift from conceptual-logical thinking to formal-imaginative generalizations), the study of conceptual abilities as a basic mechanism for organizing mental experience becomes particularly relevant. Drawing on L.M. Vekker's ideas about the polymodal nature of thinking, M.A. Kholodnaya's concept of conceptual abilities, and V.A. Tolochev's resource approach, we consider conceptual abilities (semantic, categorical, conceptual) as an intrasubjective resource that ensures the integration of different levels of stylistic behavior and the qualitative transformation of functional systems of intellectual activity.

**Purpose.** To determine the relationship between indicators of conceptual abilities (conceptual, categorical, semantic) and the success of intellectual activity (academic performance) in older adolescents and to interpret these relationships in the context of the formation of personal cognitive style.

**Materials and methods.** The study involved 110 9th-grade students (61 girls, 49 boys) from secondary schools in Khimki, aged 15–16 years (median – 15 years). To diagnose conceptual abilities, the following methods were used: a modified version of E.Yu. Artemyeva's "Visual Semantics" technique to assess semantic abilities (interpretations and features of various types); the "Generalization of Three Words" technique to assess categorical abilities; and the "Conceptual Synthesis" technique by M.A. Kholodnaya and Ya.I. Sipovskaya to assess conceptual abilities. The indicator of intellectual productivity was the average academic performance according to the electronic school diary data.

**Results.** Correlation analysis revealed a differentiated nature of the relationships: categorical abilities are most closely related to academic performance; significant but weaker relationships were found for conceptual abilities and for semantic abilities to generate apperceptive and emotional-evaluative type features. At the same time, simple nominative functions (objective-type interpretations, exteroceptive and interoceptive features) are not related to academic performance.

**Conclusion.** The obtained results indicate that conceptual abilities act as a mechanism for integrating different levels of stylistic behavior (coding styles, information processing styles, problem-posing styles) and, being a non-additive intrasubjective resource, qualitatively transform the functional systems of educational activity. The significance of developing conceptual abilities for the formation of multistylistic intellectual behavior in the context of the tasks of intellectual education is discussed.

**Keywords:** conceptual experience; abilities; intellectual productivity; resource approach; non-additive resources; polymodality of thinking; older adolescence

**For citation.** Sipovskaya, Ya. I. (2026). Conceptual abilities of senior schoolchildren as a resource of intellectual productivity and the basis for the formation of personal cognitive style. *Russian Journal of Education and Psychology*, 17(3), 126–145. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2026-17-3-997>

## Введение

Задача интеллектуального воспитания подрастающего поколения приобретает стратегическое значение [16] ввиду конкурентной борьбы за обладание новым знанием в современном мире и общеобразовательная школа как базовый социальный институт отвечает за качество интеллектуальных ресурсов общества. При этом есть основания говорить о персонализированном образовании и с позиций субъектного подхода

индивидуализация обучения понимается не столько как адаптация учебного процесса к особенностям ребенка, сколько как оказание каждому ученику индивидуальной педагогической помощи с целью развития его собственных психологических ресурсов [6]. Базовым психологическим ресурсом личности является интеллект – то, как человек воспринимает, понимает и объясняет происходящее, какие решения он принимает в сложных ситуациях. Интеллектуальное воспитание, следовательно, должно быть направлено на раскрытие и формирование индивидуальности каждого ребенка, понимаемой, во-первых, как высокий уровень продуктивности взаимоотношений с миром и собой, и, во-вторых, как самобытность, ярко выраженное индивидуальное своеобразие [16].

Соответственно, есть основания говорить о полимодальности мышления, которое является фундаментальным принципом организации интеллектуальной деятельности. Как показал Л.М. Веккер [2], высшие словесно-логические (понятийные) формы интеллектуальной деятельности не существуют в отрыве от своей чувственной основы. Сквозная инвариантность, проходя через уровни сенсорно-перцептивных, представленных и речемыслительных структур, обеспечивает обобщение, которое нарастает настолько, что позволяет оперировать смыслами, не теряя связи с их аффективно-чувственной «тканью». Эта идея получила развитие в исследованиях субъективной семантики Е.Ю. Артемьевой [1], показавшей, что значения не существуют вне чувственной ткани и в концепции понятийных способностей [17; 19], согласно которой понятийные способности являются ключевым механизмом организации ментального опыта. Они обеспечивают не только логическую обработку информации, но и доступ к полимодальному (чувственно-эмоциональному) опыту субъекта. В структуре понятийных способностей выделяются три основных компонента:

- семантические способности, проявляющиеся в чувственно-эмоциональном структурировании информации, порождении образов и смыслов, связанных со знаковой системой;
- категориальные способности, связанные с выделением родовых признаков объектов и последующим формированием категорий разного рода обобщенности;

- концептуальные способности, обеспечивающие порождение новых ментальных пространств.

Важным направлением развития этих идей стала концепция персонального познавательного стиля [16]. Согласно этой концепции, в иерархии познавательных стилей можно выделить четыре уровня: 1) стили кодирования информации (знаково-словесный, визуально-пространственный, предметно-практический, чувственно-эмоциональный); 2) стили переработки информации (когнитивные стили); 3) стили постановки и решения проблем; 4) эпистемологические стили. Персональный познавательный стиль складывается по мере освоения ребенком разных видов познавательных стилей, что одновременно повышает эффективность интеллектуальной деятельности и углубляет ее индивидуализацию. Он формирует полистилевое интеллектуальное поведение, при котором человек способен переходить с одного стиля на другой в зависимости от требований ситуации. В этом контексте понятийные способности могут быть проинтерпретированы как механизм, обеспечивающий интеграцию различных уровней стилевого поведения: семантические способности связаны со стилями кодирования, категориальные – со стилями переработки информации, концептуальные – со стилями постановки проблем и эпистемологическими стилями.

Дополнительный уровень анализа вносит ресурсный подход, активно разрабатываемый в современной психологии [3; 7; 12; 13; 15]. Как отмечает В.А. Толочек [11], в понимании ресурсов сложились две основные парадигмы. Первая рассматривает ресурсы как аддитивные компоненты, которые можно накапливать и которые рядоположны для всех людей. Вторая, более соответствующая системной природе психики, трактует ресурсы как неаддитивные катализаторы, которые, актуализируясь субъектом, качественно преобразуют функциональные системы деятельности, изменяя сам способ достижения результата. С этих позиций понятийные способности могут быть представлены как сложный интрасубъектный ресурс [14], актуализация которого зависит от возраста, индивидуальных особенностей и контекста деятельности.

Особую значимость изучение этих механизмов приобретает в старшем подростковом возрасте (15–16 лет). Это сензитивный период

становления понятийных структур, развития рефлексии и профессионального самоопределения. Наряду с этим, по данным Л.А. Ясюковой [20], именно в этой возрастной группе наблюдаются качественные изменения типа интеллекта современных подростков: логическая систематизация информации, основанная на понятийном мышлении, сменяется формально-образными обобщениями, при которых суть явлений может не выделяться, несмотря на удержание в памяти больших объемов информации.

Таким образом, теоретическая *гипотеза* данного исследования заключается в том, что показатели понятийных способностей, отражающие разные уровни стилевого поведения (семантические – стили кодирования, категориальные – стили переработки, концептуальные – стили постановки проблем), связаны с успешностью интеллектуальной деятельности.

*Целью исследования* является определение связи показателей понятийных способностей (концептуальных, категориальных, семантических) с успешностью интеллектуальной деятельности (школьной успеваемостью) у старших подростков и интерпретация полученных связей в контексте формирования персонального познавательного стиля и ресурсного подхода.

*Предмет исследования* – проявления понятийных способностей в структуре интеллектуальной продуктивности старшеклассников. Объект исследования: учащиеся 9-х классов, понятийные способности и продуктивность интеллектуальной деятельности которых формируется в процессе школьного обучения.

### **Материалы и методы**

В исследовании приняли участие 110 учащихся 9-х классов средних общеобразовательных школ г. Химки Московской области. Из них 61 девочка и 49 мальчиков в возрасте от 15 до 16 лет (медиана – 15 лет).

Для диагностики понятийных способностей был использован комплекс методик:

1. Модифицированная методика «Визуальная семантика» [1]. Направлена на диагностику семантических способностей. Участникам

исследования предъявляются неопределенные визуальные образы с заданием дать им название и перечислить все возможные признаки.

Переменные:

- о Способность к образованию интерпретаций различного типа (предметные, контекстуальные, геометрические).
- о Способность к порождению признаков различного типа (апперцептивные, эмоционально-оценочные, интероцептивные, экстероцептивные).

2. Методика «Обобщение трех слов» [18]. Направлена на диагностику категориальных способностей. Участникам исследования предлагается найти общее основание для трех понятий по 10-ти триадам слов, где на работу с каждой триадой слов отводится 1 минута. Оценивается уровень обобщения: от конкретно-ситуативного до категориально-понятийного, соответственно, переменная – степень сформированности категориальных способностей.

3. Методика «Концептуальный синтез» [18]. Направлена на диагностику концептуальных способностей. Участникам исследования предлагается за 3 минуты составить одно-два предложения с использованием трех семантически не связанных слов. При этом количество таких предложений определяли сами участники исследования.

Переменная: степень сформированности концептуальных способностей.

4. Данные электронного школьного дневника.

В качестве интегрального показателя продуктивности интеллектуальной деятельности использовалась средняя успеваемость (средний балл) по всем предметам за учебный год.

Методы анализа данных. Статистическая обработка проводилась с использованием пакета SPSS Statistics 19.0. Применялся корреляционный анализ с расчетом коэффициента ранговой корреляции  $r$ -Спирмена (ввиду отличия от нормального распределения по ряду шкал). Анализировалась односторонняя значимость связей.

## Результаты и обсуждение

В ходе корреляционного анализа были получены значимые связи между показателями понятийных способностей и школьной успеваемостью. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

**Результаты корреляционного анализа показателей понятийных способностей и школьной успеваемости (N=110)****Table 1. Results of the correlation analysis of conceptual ability measures and academic achievement (N=110)**

| Показатель понятийных способностей      | Коэффициент корреляции (Rs-Спирмена) со школьной успеваемостью |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| <b>Концептуальные способности</b>       | 0,164*                                                         |
| <b>Категориальные способности</b>       | 0,383**                                                        |
| <b>Семантические способности:</b>       |                                                                |
| - Интерпретации предметного типа        | 0,041                                                          |
| - Интерпретации контекстуального типа   | 0,155                                                          |
| - Интерпретации геометрического типа    | 0,111                                                          |
| - Признаки апперцептивного типа         | 0,211*                                                         |
| - Признаки эмоционально-оценочного типа | 0,189*                                                         |
| - Признаки интероцептивного типа        | 0,056                                                          |
| - Признаки экстероцептивного типа       | 0,111                                                          |

\*Примечание: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ .

Как следует из данных, представленных в таблице 1, наиболее сильная и значимая корреляционная связь установлена между успеваемостью и категориальными способностями ( $R_s = 0,383$ ;  $p \leq 0,01$ ). Значимая, но более слабая связь зафиксирована между успеваемостью и концептуальными способностями ( $R_s = 0,164$ ;  $p \leq 0,05$ ).

В сфере семантических способностей картина связей носит избирательный характер. Значимые корреляции получены только для двух типов порождаемых признаков: апперцептивного ( $R_s = 0,211$ ;  $p \leq 0,05$ ) и эмоционально-оценочного ( $R_s = 0,189$ ;  $p \leq 0,05$ ). При этом связь показателей, отражающих более простые номинативные функции (интерпретации предметного, абстрактного и геометрического типа) и признаков экстеро- и интероцептивного типа, с успеваемостью не была установлена.

Полученные факты позволяют провести многоуровневый анализ роли понятийных способностей в интеллектуальной продуктивности старшеклассников, интегрируя концепцию персонального познавательного стиля и ресурсный подход.

Наиболее сильная связь категориальных способностей с успеваемостью представляется соответствующей основной направленности

деятельности в указанный возрастной период. Школьное обучение, особенно на этапе подготовки к итоговой аттестации в 9-м классе, требует от ученика постоянного осуществления операций анализа, сравнения, классификации, выделения существенных признаков. Категориальные способности выступают инструментом, обеспечивающим эффективную переработку больших объемов учебной информации, ее структурирование и систематизацию. В терминах стилевого подхода, развитые категориальные способности являются условием формирования таких продуктивных стилей переработки информации, как полнезависимость (способность выделять фигуру из фона), рефлексивность (тщательный анализ гипотез), гибкость познавательного контроля. Именно эти стилевые характеристики наиболее востребованы в традиционной школьной практике.

Более слабая, хотя и значимая, связь концептуальных способностей с успеваемостью может указывать на то, что высшие уровни стилевого поведения – стили постановки и решения проблем – оказываются менее востребованы в рамках школьного обучения в этот возрастной период или же на то, что такое значимое проявление понятийного опыта, как концептуальные способности, у современных девятиклассников сформированы дефицитарно. Способность к порождению новых ментальных пространств – это основа исследовательского, инновационного и смыслопорождающего стилей. Однако полученные данные свидетельствуют о структурном дисбалансе в развитии интеллектуальной сферы старшеклассников, где доминирующую роль играют способности к категоризации в ущерб развитию концептуальных способностей, ответственных за порождение нового ментального содержания. Тем не менее, наличие даже слабой связи говорит о том, что определенный уровень концептуальных способностей необходим для глубокого понимания учебного материала, выходящего за рамки простого воспроизведения.

Результат исследования в контексте дифференцированной корреляционной связи продуктивности интеллектуальной деятельности (школьной успеваемости) и степени сформированности семантических способностей указывает на избирательность связей семантических способностей. Значимые корреляции получены только для тех пока-

зателей, которые отражают наиболее сложные, концептуально нагруженные формы чувственно-эмоционального опыта: апперцептивные признаки (включение образа в более широкий контекст, связанный с памятью) и эмоционально-оценочные признаки. Этот факт аргументирует идеи Л.М. Веккера [2] о полимодальной природе мышления: на высших уровнях понятийного обобщения полимодальность не исчезает, а трансформируется, включаясь в смысловые структуры. Чувственная ткань образа становится носителем смысла.

В контексте стилевого подхода эти данные указывают на то, что в структуре персонального познавательного стиля старшеклассника востребован не просто чувственно-эмоциональный способ кодирования информации сам по себе, а его высший, интегрированный с понятийными структурами уровень. Эмоциональная оценка и способность к контекстуальному познавательному стилю выступают механизмами, связывающими абстрактное знание с индивидуальным ментальным опытом ученика, превращая «чужие» знания в «личностное знание» [9]. Именно это личностное знание является основой интеллектуального творчества.

Отсутствие связей с простыми номинативными функциями (интерпретации предметного, абстрактного и геометрического типа) может указывать на то, что в старшем подростковом возрасте интеллектуальная деятельность уже не ограничивается простым узнаванием и называнием. Она требует более глубоких механизмов семантической организации опыта.

В контексте трансформации интеллекта современных подростков общий паттерн результатов (сильная связь с категоризацией, слабая – с концептуальным синтезом, избирательность семантических связей) согласуется с данными Л.А. Ясюковой [20] о сдвиге типа интеллекта современных подростков в сторону формально-образных обобщений. Есть основания предположить, что успешные в учебе старшеклассники – это, прежде всего, дети с хорошо развитыми категориальными способностями, умеющие систематизировать готовую информацию. Однако формирование персонального познавательного стиля, предполагающего полистилевое интеллектуальное поведение, требует целе-

направленного развития и концептуальных, и сложных семантических способностей. Иначе существует риск, что уникальность склада ума, не опирающаяся на механизмы продуктивного интеллектуального поведения, может трансформироваться в интеллектуальный эгоцентризм [16].

Кроме того, полученные данные позволяют взглянуть на проблему понятийных способностей в контексте ресурсного подхода В.А. Толочека [11; 14]. Согласно этому подходу, ресурсы выступают как неаддитивные катализаторы, которые, актуализируясь субъектом, качественно преобразуют функциональные системы деятельности. В этом свете понятийные способности – и особенно их категориальный и концептуальный компоненты – могут быть поняты как именно такой системообразующий, неаддитивный ресурс.

Высокая степень развития категориальных способностей качественно преобразует всю функциональную систему учебной деятельности. Подросток начинает иначе понимать учебный материал: не как набор фактов для запоминания, а как систему категорий и отношений. Это меняет его отношение к собственным познавательным склонностям. Например, изначальная склонность к образному кодированию информации (визуально-пространственный стиль) при слабых категориальных способностях может остаться просто «картинками в голове». Но будучи «катализированной» развитыми категориальными структурами, эта же склонность превращается в мощный инструмент концептуализации – способность видеть за образами общие закономерности.

Точно так же чувственно-эмоциональный опыт (семантические способности), который сам по себе (интероцептивные, экстероцептивные признаки) может быть не связан с успеваемостью, при включении в контекст категориальных, концептуальных и мнестических структур (апперцептивные и эмоционально-оценочные признаки) обретает новое качество и начинает соотноситься с продуктивностью интеллектуальной деятельности, порождая тем самым новое системное качество. Это и есть проявление неаддитивности: целое (интеллектуальная деятельность, обеспеченная развитыми понятийными способностями) оказывается качественно иным, нежели простая сумма отдельных стилевых и когнитивных составляющих.

Таким образом, формирование персонального познавательного стиля, по сути, и есть процесс превращения разрозненных познавательных склонностей и способностей в целостную, неаддитивную систему – в интрасубъектный ресурс, который, по мысли В.А. Толочка [14], обеспечивает успешность субъекта на разных этапах его жизненного пути. Такое понимание системности понятийного опыта вторит теоретико-эмпирическим представлениям Л.Я. Дорфмана о метаиндивидуальном мире, который «... рассматривается как гетерогенная, многокачественная, многодетерминированная полисистема» [5, с. 3]. Школа, создавая условия для развития всех компонентов понятийных способностей, работает не просто на «накопление знаний», а на формирование этого фундаментального ресурса.

Более того, полученные в представленном исследовании данные могут быть рассмотрены в более широком контексте концепции метаиндивидуального мира, развиваемой Л.Я. Дорфманом [5] на основе теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [8], представлений Л.С. Выготского [4] об экстракорпоральных формах существования психики в культуре и идей С.Л. Рубинштейна о человеке и мире [10].

Согласно этой концепции, психическое существует не только интракорпорально (внутри индивидуальности, «под кожей»), но и экстракорпорально – за пределами тела человека, в сфере межличностных отношений, предметах культуры, объектах живой и неживой природы. Метаиндивидуальный мир – это «индивидуальность в мире и мир в индивидуальности, мир как часть индивидуальности и индивидуальность как часть мира, их взаимопроницаемость в форме взаимоотношений и взаимодействий и в то же время их обособление, дифференциация» [5, с. 28-29]. Ключевым, с нашей точки зрения, является положение о двойственности качественной определенности: одно и то же психическое явление, будучи включенным в разные системы отношений (от индивидуальности к миру и от мира к индивидуальности), обретает разные качества. Исходя из такого методологического дуализма, семантические способности, и особенно их высшие формы – способности к образованию апперцептивных и эмоционально-оценочных признаков, – могут быть проинтерпретированы как механизм, обеспечивающий экстра-

корпоральное существование психического. Когда подросток, глядя на неопределенную визуальную форму, не просто называет ее («кусок»), а разворачивает контекст («со всех сторон обгрызенный кусочек сыра») или наделяет эмоциональной оценкой («одинокая, грустная луна»), он совершает акт распредмечивания (по Выготскому): чувственный материал становится носителем личностного смысла, «очеловечивается». Одновременно происходит и обратный процесс – опредмечивание: внутреннее, субъективное переживание находит свое воплощение во внешнем, чувственно данном объекте. Семантические способности, таким образом, выступают тем инструментом, который связывает индивидуальность и мир, позволяет им взаимопроникать друг в друга.

Кроме того, дифференцированный характер связей разных компонентов понятийных способностей с успеваемостью может быть интерпретирован через призму двух базовых систем отношений, выделяемых Дорфманом:

- система отношений «от индивидуальности к миру». В этой системе индивидуальность выступает как целое, самоопределяющееся и самопричиняющее, а мир – как часть, на которую направлена активность индивидуальности. Концептуальные способности, связанные с порождением новых идей и ментальных пространств, по-видимому, в наибольшей степени принадлежат именно этой системе. Однако, как показали наши данные, их связь со школьной успеваемостью относительно слаба. Это может означать, что в традиционном обучении активность «от индивидуальности к миру» (инициация новых смыслов, творчество) оказывается недостаточно востребованной или сформированной.
- система отношений «от мира к индивидуальности». В этой системе мир выступает как целое (с его нормами, требованиями, ожиданиями), а индивидуальность – как часть, испытывающая на себе воздействие мира. Категориальные способности – способность к обобщению, классификации, выделению существенных признаков может быть операционализирована как инструмент адаптации к требованиям мира (в данном случае – к требованиям школьной образовательной среды). Именно эти способности показали наи-

более сильную связь с успеваемостью. Школьник с развитыми категориальными способностями эффективнее распремечивает учебный материал (понимает интенции учителя, суть учебной программы, специфику заданий экзамена) и опредмечивает свои знания в требуемой форме (развернутый ответ, решение задачи).

Также следует сказать о том, что семантические способности (апперцептивные и эмоционально-оценочные признаки), будучи связанными с успеваемостью, находятся как бы на пересечении этих двух систем. С одной стороны, они обеспечивают глубокое, личностно окрашенное проникновение в мир («принятие» мира, по терминологии Дорфмана). С другой стороны, они являются инструментом самовыражения индивидуальности, ее «авторства» по отношению к воспринимаемому миру. Возможно, именно эта двойственность, способность одновременно быть и «в мире», и «по отношению к миру», и обуславливает их особую роль в структуре интеллектуальной компетентности.

Кроме того, отсутствие связей простых номинативных функций (предметные, абстрактные и геометрические интерпретации, способность к образованию признаков экстероцептивного и интероцептивного типа) с успеваемостью может указывать на то, что в старшем подростковом возрасте происходит качественная перестройка метаиндивидуального мира. Простое название и описание («это пятно, оно круглое, красное») – это работа на уровне «мира в себе», без выраженного диалога между индивидуальностью и миром. Успешная же учебная деятельность требует перехода на уровень диалога, взаимопроникновения, что и обеспечивается более сложными семантическими структурами.

Таким образом, понятийные способности, понимаемые в контексте метаиндивидуального мира, выступают не просто как когнитивный инструмент, но как способ бытия индивидуальности в мире. Развитие категориальных способностей позволяет эффективно адаптироваться к миру (отвечать его требованиям). Развитие концептуальных способностей позволяет изменять мир, привносить в него новое. А развитие семантических способностей обеспечивает саму возможность диалога, ту «чувственную ткань», которая делает этот диалог подлинным, личностно переживаемым, а не формальным.

Задача интеллектуального воспитания, с этой точки зрения, заключается в создании условий для гармоничного развития всех трех компонентов понятийных способностей, что позволит каждому ученику выстроить свой уникальный метаиндивидуальный мир – мир, в котором он сможет быть одновременно и автором, и принимающим, и обладающим, и, в определенной мере, зависимым, но зависимость эта будет не ограничением, а условием для диалога и роста.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Понятийные способности старшеклассников дифференцированно связаны с успешностью их интеллектуальной деятельности (школьной успеваемостью). Наиболее сильным ресурсом академической успешности выступают категориальные способности, обеспечивающие эффективную переработку и структурирование информации.
2. Концептуальные способности, лежащие в основе порождения новых идей и высших стилей постановки проблем, демонстрируют значимую, но более слабую связь с успеваемостью, что может указывать на недостаточную сформированности и не востребованность этих механизмов в традиционной школьной практике.
3. Семантические способности, отражающие богатство полимодального (чувственно-эмоционального) опыта, дифференцированно связаны с успеваемостью в виде способности к образованию признаков апперцептивного и эмоционально-оценочного типов. Это аргументирует теоретические положения Л.М. Веккера о трансформации полимодальности на понятийном уровне и указывает на роль эмоционально-чувственного опыта в формировании «личностного знания».
4. С позиций концепции персонального познавательного стиля, полученные данные могут быть интерпретированы как эмпирическая аргументация того, что понятийные способности являются механизмом, обеспечивающим интеграцию разных уровней стилевого поведения: семантические способности связаны со стилями коди-

- рования, категориальные – со стилями переработки информации, концептуальные – со стилями постановки проблем.
5. В контексте ресурсного подхода понятийные способности выступают как неаддитивный интрасубъектный ресурс, который не просто суммируется с другими конструктами, но качественно преобразует функциональные системы учебной деятельности, изменяя сам способ работы с информацией.
  6. В свете концепции метаиндивидуального мира понятийные способности могут быть проинтерпретированы как механизм, обеспечивающий двойственность качественной определенности психических явлений – их существование одновременно «здесь» (интракорпорально, в структурах ментального опыта) и «там» (экстракорпорально, в сфере отношений индивидуальности с миром). Семантические способности выступают инструментом распремечивания и опредмечивания, связывающим субъективное переживание с объективным содержанием культуры.
  7. Установленная дифференциация связей различных компонентов понятийных способностей с успеваемостью соответствует двум базовым системам отношений в метаиндивидуальном мире: а) отношение «от мира к индивидуальности» (адаптация, категориальные способности) и б) отношение «от индивидуальности к миру» (творчество, концептуальные способности). Семантические способности (способность к образованию признаков апперцептивного и эмоционально-оценочного типа) локализуются на пересечении этих систем, обеспечивая диалогический, личностно окрашенный характер взаимодействия с миром.
  8. Развитие понятийных способностей в старшем школьном возрасте следует рассматривать не только как условие академической успешности, но и как процесс становления метаиндивидуального мира ученика, как основу формирования полистилевого интеллектуального поведения. Это позволит каждому ученику выстроить свой уникальный персональный познавательный стиль, обеспечивающий высокую продуктивность и творческий характер интеллектуальной деятельности в различных жизненных контекстах.

Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением динамики развития понятийных способностей на протяжении всего школьного обучения, а также с исследованием роли регуляторных факторов в актуализации понятийных способностей как интрасубъектного ресурса.

**Заключение комитета по этике.** Этические аспекты исследования были обсуждены и утверждены на заседании лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов имени В.Н. Дружинина ФГБУН Институт психологии РАН (Протокол № 1, январь 2016 г.).

**Информированное согласие.** Информированное согласие было получено от всех субъектов, участвовавших в исследовании.

**Информация о конфликте интересов.** Автор подтверждает отсутствие конфликта интересов.

**Информация о спонсорстве.** Исследование проведено в соответствии с госзадаaniem: «Интеллектуальные системы и способности человека» - 0138-2026-0016. Регистрационный номер в ЕГИСУ НИОКТР 1023033000550-6-5.1.1.

### *Список литературы*

1. Артемьева, Е.Ю. (1980). *Психология субъективной семантики*. Москва: Изд-во Моск. ун-та. 128 с.
2. Веккер, Л.М. (1976). *Психические процессы: Т. 2. Мышление и интеллект*. Ленинград: Изд-во ЛГУ. 342 с.
3. Водопьянова, Н.Е., & Старченкова, Е.С. (2025). *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие* (3-е изд., испр. и доп.). Москва: Издательство Юрайт. 299 с. URL: <https://urait.ru/index.php/bcode/563121> (дата обращения: 19.02.2026).
4. Выготский, Л.С. (1986). *Психология искусства*. М.: Искусство. 573 с.
5. Дорфман, Л.Я. (2006). Концепция метаиндивидуального мира: современное состояние. *Психология*, 3(3), 3–34. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psychology/archive/2006\\_n3/25648](https://psyjournals.ru/journals/psychology/archive/2006_n3/25648) (дата обращения: 19.02.2026). EDN: <https://elibrary.ru/JWMBQJ>.
6. Каган, М.С., & Эткинд, А.М. (1989). Индивидуальность как объективная реальность. *Вопросы психологии*, (4), 5–15.
7. Махнач, А.В. (2016). *Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма*. Москва: Институт психологии РАН. 459 с.
8. Мерлин, В.С. (1986). *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. М.: Педагогика. 253 с. EDN: <https://elibrary.ru/RZYUSP>.

9. Полани, М. (1985). *Личностное знание*. Москва: Прогресс. 343 с. EDN: <https://elibrary.ru/SXRQRX>.
10. Рубинштейн, С.Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер. 512 с. EDN: <https://elibrary.ru/LBQUEST>.
11. Толочек, В.А. (2022). Условия социальной среды, ресурсы, социальная успешность субъектов: открытые вопросы. *Психологический журнал*, 43(3), 36–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920021478-1>. EDN: <https://elibrary.ru/WNEHLL>.
12. Толочек, В.А. (2023). Профессиональное становление субъекта и динамика актуализации условий среды как ресурсов. *Психологический журнал*, 44(6), 26–36. <https://doi.org/10.31857/S020595920029009-5>. EDN: <https://elibrary.ru/IYVFXW>.
13. Толочек, В.А. (2024). Возможные измерения феномена «способности»: открытые вопросы. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 21(1), 144–166. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-1-144-166>. EDN: <https://elibrary.ru/HJCINW>.
14. Толочек, В.А. (2024). Динамика актуализации интрасубъектных ресурсов и успешность субъекта. *Психологический журнал*, 45(6), 63–72. <https://doi.org/10.31857/S0205959224060067>. EDN: <https://elibrary.ru/YVEUAC>.
15. Хазова, С.А., & Дорьева, Е.А. (2012). *Ресурсы субъекта: теория и практика исследования*. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. 238 с. ISBN: 978-5-7591-1329-4.
16. Холодная, М.А. (2000). Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения. *Школьные технологии*, (4), 12–20. URL: [http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/06/cholodnaya\\_personal\\_style.pdf](http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/06/cholodnaya_personal_style.pdf)
17. Холодная, М.А. (2019). *Психология интеллекта: парадоксы исследования* (3-е изд., перераб. и доп.). Москва: Юрайт. 334 с.
18. Холодная, М.А., & Сиповская, Я.И. (2023). *Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика*. Москва: Институт психологии РАН. 172 с. [https://doi.org/10.38098/mng\\_23\\_0458](https://doi.org/10.38098/mng_23_0458). ISBN: 978-5-9270-0458-4. EDN: <https://elibrary.ru/AFHUJY>.
19. Холодная, М.А., Трифонова, А.В., Волкова, Н.Э., & Сиповская, Я.И. (2019). Методики диагностики понятийных способностей. *Экспериментальная психология*, 12(3), 105–118. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120308>. EDN: <https://elibrary.ru/GTYZTF>.
20. Ясюкова, Л.А. (2020). Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г. В А.Л. Журавлев, М.А. Холодная, & П.А. Сабадош (Отв. ред.), *Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен* (с. 496–505). Москва: Институт психологии РАН. EDN: <https://elibrary.ru/BXWFJI>.

### *References*

1. Artemyeva, E.Yu. (1980). *Psychology of subjective semantics*. Moscow: Moscow University Press. 128 p.

2. Vekker, L.M. (1976). *Mental processes: Vol. 2. Thinking and intelligence*. Leningrad: Leningrad State University Press. 342 p.
3. Vodopyanova, N.E., & Starchenkova, E.S. (2025). *Burnout syndrome. Diagnostics and prevention: A practical guide* (3rd ed., rev. and updated). Moscow: Yurayt Publishing. 299 p. URL: <https://urait.ru/index.php/bcode/563121> (accessed: 19.02.2026).
4. Vygotsky, L.S. (1986). *Psychology of art*. Moscow: Iskusstvo. 573 p.
5. Dorfman, L.Ya. (2006). The concept of metaindividual world: Current state. *Psychology*, 3(3), 3–34. URL: [https://psyjournals.ru/journals/psychology/archive/2006\\_n3/25648](https://psyjournals.ru/journals/psychology/archive/2006_n3/25648) (accessed: 19.02.2026). EDN: <https://elibrary.ru/JWMBQJ>.
6. Kagan, M.S., & Etkind, A.M. (1989). Individuality as an objective reality. *Voprosy Psikhologii*, (4), 5–15.
7. Makhnach, A.V. (2016). *Viability of a person and family: A socio-psychological paradigm*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. 459 p.
8. Merlin, V.S. (1986). *Essay on the integral study of individuality*. Moscow: Pedagogika. 253 p. EDN: <https://elibrary.ru/RZYUSP>.
9. Polanyi, M. (1985). *Personal knowledge*. Moscow: Progress. 343 p. EDN: <https://elibrary.ru/SXRQRX>.
10. Rubinstein, S.L. (2003). *Being and consciousness. Man and the world*. St. Petersburg: Piter. 512 p. EDN: <https://elibrary.ru/LBQEST>.
11. Tolochek, V.A. (2022). Conditions of the social environment, resources, social success of subjects: Open questions. *Psychological Journal*, 43(3), 36–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920021478-1>. EDN: <https://elibrary.ru/WNEHLL>.
12. Tolochek, V.A. (2023). Professional development of the subject and dynamics of actualization of environmental conditions as resources. *Psychological Journal*, 44(6), 26–36. <https://doi.org/10.31857/S020595920029009-5>. EDN: <https://elibrary.ru/IYVFXW>.
13. Tolochek, V.A. (2024). Possible dimensions of the phenomenon of “abilities”: Open questions. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 21(1), 144–166. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-1-144-166>. EDN: <https://elibrary.ru/HJCIHW>.
14. Tolochek, V.A. (2024). Dynamics of actualization of intrasubject resources and subject’s success. *Psychological Journal*, 45(6), 63–72. <https://doi.org/10.31857/S0205959224060067>. EDN: <https://elibrary.ru/YVEUAC>.
15. Khazova, S.A., & Doryeva, E.A. (2012). *Subject’s resources: Theory and practice of research*. Kostroma: Kostroma State University named after N.A. Nekrasov. 238 p. ISBN: 978-5-7591-1329-4.
16. Kholodnaya, M.A. (2000). Formation of a student’s personal cognitive style as one of the directions of individualization of education. *School Technologies*, (4), 12–20. URL: [http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/06/cholodnaya\\_personal\\_style.pdf](http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/06/cholodnaya_personal_style.pdf)

17. Kholodnaya, M.A. (2019). *Psychology of intelligence: Paradoxes of research* (3rd ed., rev. and updated). Moscow: Yurayt. 334 p.
18. Kholodnaya, M.A., & Sipovskaya, Y.I. (2023). *Conceptual abilities: Theory, diagnostics, empirics*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. 172 p. [https://doi.org/10.38098/mng\\_23\\_0458](https://doi.org/10.38098/mng_23_0458). ISBN: 978-5-9270-0458-4. EDN: <https://elibrary.ru/AFHUYJ>.
19. Kholodnaya, M.A., Trifonova, A.V., Volkova, N.E., & Sipovskaya, Y.I. (2019). Methods for diagnosing conceptual abilities. *Experimental Psychology*, 12(3), 105–118. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120308>. EDN: <https://elibrary.ru/GTYZTF>.
20. Yasyukova, L.A. (2020). Change in the type of intelligence of adolescents over the period from 1990 to 2020. In A.L. Zhuravlev, M.A. Kholodnaya, & P.A. Sabadosh (Eds.), *Abilities and mental resources of a person in a world of global changes* (pp. 496–505). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. EDN: <https://elibrary.ru/BXWFIJ>.

#### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ**

**Сиповская Яна Ивановна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник

*Институт психологии Российской академии наук*

*ул. Ярославская, 13, г. Москва, 129366, Российская Федерация*

*[sipovskayayi@ipran.ru](mailto:sipovskayayi@ipran.ru)*

#### **DATA ABOUT THE AUTHOR**

**Yana I. Sipovskaya**, PhD in Psychology, Senior Researcher

*Institute of Psychology Russian Academy of Sciences*

*13, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russian Federation*

*[sipovskayayi@ipran.ru](mailto:sipovskayayi@ipran.ru)*

*SPIN-code: 6174-7627*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7226-0560>*

*Researcher ID: Q-3627-2016*

*Scopus Author ID: 57211157567*

Поступила 10.02.2026

После рецензирования 07.03.2026

Принята 12.03.2026

Received 10.02.2026

Revised 07.03.2026

Accepted 12.03.2026