

## ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ

Проанализируйте научный аппарат исследований по педагогике (с. 84) и психологии (с. 95): чем различаются компоненты научного аппарата:

- цель,
- объект,
- предмет,
- гипотеза и др.?

## ПЕДАГОГИКА

*Яшина Ольга Владимировна*

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
РАЗВИВАЮЩЕГО СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА  
ВУЗОВСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

**Автореферат**

дис. ... канд. пед. наук

Казань, 2015.

### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

В XXI веке изменился не только мир, в котором живет человек, но и сам человек, он объективно живет в другом пространстве-времени. Изменились также ритмы и темпы его движения, пространства жизни. Реально произошедшие в этом пространстве бифуркационные взрывы, изменившие основания организации и функционирования общества, разрушившие многие сущностно значимые конструкты его построения, предопределяют и качественные изменения человека, обладающего ныне новым типом мышления, новым типом сознания и самосознания (Д.И.Фельдштейн).

В условиях системных социально-экономических, политических и социокультурных трансформаций значительно расширились масштабы международного взаимодействия и круг людей, активно вовлеченных в межкультурные контакты, что резко повысило интерес к изучению иностранных языков. Сегодня молодое поколение рассматривает иностранный язык как средство, способствующее расширению возможностей интегрироваться в окружающий мир, в различные сферы культурной и профессиональной деятельности.

Такая ситуация предъявляет особые требования к современному вузовскому иноязычному образованию и его организации, где непосредственно формируется будущий специалист, способный к межкультурному и профессиональному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия.

Вместе с тем результаты проведенных исследований и анализ практики вузовского иноязычного образования позволяют утверждать, что качество обучения иностранному языку и уровень владения им не в полной мере соответствуют современным запросам общества, коммуникативным, социокультурным, профессионально-ориентированным потребностям личности.

Как известно, процесс обучения иностранному языку и его изучения это, прежде всего, процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, успех которого во многом зависит от их личностных и профессиональных качеств, а также способности преподавателя учитывать в этом процессе влияние (причем, не только позитивное, но и негативное) различных объективно обусловленных факторов социокультурной среды. К последним, на наш взгляд, следует отнести: специфику социокультурного контекста обучения иностранному языку; социокультурные особенности взаимодействия соизучаемых языковых культур; характер социального статуса изучаемого иностранного языка и диапазон его общественных, профессиональных функций в конкретных условиях региона и вуза; социокультурные и коммуникативные потребности обучающихся; особенности мотивации изучения иностранного языка и сферу его применения в будущей профессиональной деятельности и в жизни и т.д.

Игнорирование этих факторов как и равно неумение их использовать в образовательном процессе существенно снижает социализирующий эффект вузовского иноязычного образования и уровень владения иностранным языком как средством межкультурных и профессиональных коммуникаций. Кроме того, возникает опасность неоправданного сужения «личностно образующего потенциала иностранного языка как учебного предмета» (В.В.Сафонова).

Вследствие этого, эффективное функционирование и развитие вузовского иноязычного образования, в частности, обучение нормам межкультурного общения представляется возможным лишь на основе активного, устойчивого взаимодействия с открытой социокультурной средой и адаптации ее особенностей к задачам и ценностно-ориентированному содержанию вузовского иноязычного образования. Такая деятельность, на наш взгляд, представляется возможной в рамках социально-педагогического проектирования адекватного педагогически целесообразно организованного развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования (своего рода «среда в среде»).

В итоге создается единое социокультурное пространство развивающих сред (социальной и учебной), которое открывает существенно большие социально-образовательные возможности, чем его составляющие. Это придает вузовскому иноязычному образованию социально обусловленный развивающий характер и создает важные предпосылки повышения его эффективности.

При этом вуз (или факультет, кафедра, учебный центр) выступает как центр организации такого пространства, определяя его вектор развития, структуру и специфику. Его сущностным признаком является способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса (прежде всего, обучающимся) совокупность условий и возможностей для реализации возрастающих коммуникативных, социокультурных и профессионально-ориентированных потребностей средствами иностранного языка.

Вместе с тем, в современной практике вузовского иноязычного образования развивающее социокультурное пространство еще не стало предметом особого внимания, прежде всего, в силу недостаточной его теоретической проработки и отсутствия соответствующей технологии и опыта его социально-педагогического проектирования.

Не случайно во многих вузах испытывают трудности в организации межкультурного обмена, в проведении межкультурных проектов различного уровня и характера, в изучении социокультурного контекста обучения иностранному языку, реализации его профессионально-профильной специфики и поиска выхода на реальное общение. В конечном итоге в использовании тех возможностей, которые включает в себя социокультурное пространство вузовского иноязычного образования.

Разрешение данной ситуации и ее развитие представляется возможным на основе технологии социально-педагогического проектирования, способного обеспечить дидактически ориентированное изучение (анализ и оценку) особенностей среды, социокультурного контекста обучения иностранному языку; уровня социокультурного образования обучающихся; результатов обучения и т.д. И на этой основе, в рамках социокультурного подхода, осуществлять выбор адекватных педагогических форм и средств реализации иноязычного образования.

Это обуславливает постановку и решение круга теоретических и практических вопросов, связанных с осмыслением и реализацией социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства иноязычного образования в современных условиях.

Можно констатировать, что **актуальность исследования** обусловлена:

- возрастающим значением в обществе современного иноязычного образования, соответствующего международным образовательным стандартам и обеспечивающего интеграцию личности в мировую и национальную культуру, в сферу профессиональной коммуникации;
- необходимостью системного анализа и учета особенностей социокультурной среды в процессе обучения иностранному языку и его результатов;
- возрастанием коммуникативных, социокультурных и профессионально-ориентированных запросов обучающихся;
- повышением ответственности вуза и роли всех участников образовательного процесса в проектировании развивающего социокультурного пространства, обеспечивающего формирование субъекта межкультурной и профессиональной коммуникации - личности будущего специалиста средствами иностранного языка.

**Степень научной разработанности проблемы.** Исследованию проблем проектирования образовательного пространства в педагогической теории и практике уделяется большое внимание.

Такие учёные, как Е.В.Бондаревская, Н.В.Борытко, М.Я.Виленский, А.Я.Данилюк, В.И.Гинецинский, Л.И.Новикова, В.В.Сериков, обращались к исследованию образовательного пространства и его сущностной основы. На особенности дидактического пространства обращала внимание Т.И.Белова. Воспитательное пространство является объектом исследований Л.И.Новиковой, Н.И.Селивановой, Г.Н.Филонова, социальное пространство Ю.Л.Качанова, А.К.Лукиной, А.В.Сперанского и др., информационное пространство А.Н.Майорова, Е.Г.Ториной). Технологические аспекты проектирования образовательного пространства изучает Ю.С.Песоцкий. Аналогичными проблемами активно занимаются и зарубежные специалисты, такие как Дж.Вилмс, Х.Газиел, К.Мискел, Д.Наталл, Дж.Равен, Д.Стаффлбим, Дж. Строндж, В.Хой и др.

Особенности образовательного пространства, его отличительные особенности (философские, культурные, инновационные, критериальные, национально-региональные и языковые) рассматривались и учеными казанской педагогической школы – В.И.Курашовым (о философии образования и принципах воспитания в вузе), З.Г.Нигматовым (о культурной составляющей педагогического образования), Р.З.Богоудиновой (о самореализации студентов в инновационной образовательной среде), Н.Ш.Валеевой (о качестве подготовки специалистов в вузе), Г.Ф.Хасановой (о национально-региональных особенностях современного образовательного пространства) и др.

Достаточно широко используется в педагогике термин «социокультурное пространство», наравне с близкими понятиями, в частности, «социокультурная среда», «социокультурная ситуация», «культурное пространство», «межкультурное пространство». Феномен социокультурного пространства рассматривается как процесс интеграции культур, вызванный естественным ходом развития современной информационной цивилизации (Е.М.Верещагин, Н.Д.Гальскова, И.А.Зимняя, В.Г.Костомаров, А.А.Леонтьев, В.В.Сафонова, П.В.Сысоев, И.И.Халеева и др.).

В этой связи В.В. Сафонова одна из первых обратила внимание на необходимость моделирования вариантов социокультурного образования средствами иностранного языка с опорой на педагогически ориентированный социальный анализ среды и социокультурного контекста обучения иностранному языку. В работах П.В.Сысоева обращается внимание на особенности влияния социокультурной среды на изучение иноязычной культуры и культурное самоопределение личности.

Результаты этих и других исследований позволяют более полно и глубоко охарактеризовать феномен взаимоотношений человека и социокультурной среды с учетом активности человека в ее освоении, как источника развития и саморазвития в рамках формирующегося целостно организованного (управляемого) социокультурного пространства.

Вместе с тем в педагогических работах по данной проблематике развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования как понятие не определено, не разработаны принципы и технология социально-педагогического проектирования, критерии и показатели эффективного функционирования развивающего социокультурного пространства.

Таким образом, к настоящему времени сложилось основное объективное **противоречие**: между существующей возможностью и объективно-необходимой потребностью в социально-педагогическом проектировании развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования как условия эффективной реализации его культурно развивающего, коммуникативного и профессионально-ориентированного потенциала, и недостаточной теоретической и технологической разработанностью этого процесса.

Отсюда **проблема**: каким образом осуществить социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, способствующего эффективному раскрытию и реализации его культурно развивающего, коммуникативного и профессионально-ориентированного потенциала.

Наличие проблемы, ее актуальность и недостаточная научная и практическая разработанность обосновали **тему** диссертационного исследования: «Социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования».

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и апробировать технологию социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

**Объект исследования** – развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования.

**Предмет исследования** – технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

**Гипотеза исследования**: социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования будет успешным, если:

- социокультурное пространство вузовского иноязычного образования рассматривается как совокупность социально обусловленных и педагогически целесообразно организованных условий по эффективной подготовке будущего специалиста к межкультурному общению на иностранном языке с учетом специфики социокультурной (родной и иноязычной) среды обучения и его профессиональной деятельности;
- обоснованы особенности (логика и алгоритм) социально-педагогического проектирования, отражающие последовательность и взаимосвязь поэтапной интеграции учебной и социальной сред на основе изучения (анализа и оценки) их особенностей, социокультурного контекста обучения иностранному языку, оценки результатов иноязычного образования, его социализирующего эффекта;
- разработана и используется технология социально-педагогического проектирования, представленная как целостная совокупность структурных, функциональных, критериальных и инструментальных компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий иноязычного образования в вузе;
- в качестве критерия эффективности социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования рассматривается способность этого пространства посредством предоставляемых возможностей (организации, содержания и результатов функционирования) обеспечить удовлетворение возрастающих социокультурных, коммуникативных и профессионально-ориентированных потребностей будущих специалистов средствами иностранного языка как основы его активного изучения и использования в межкультурных и профессиональных коммуникациях.

Достижение цели исследования в контексте выдвинутой гипотезы обусловило постановку и решение следующих взаимосвязанных **задач**:

1. Раскрыть категориальную сущность развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.
2. Выявить особенности и принципы социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.
3. Разработать технологию социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.
4. Осуществить опытно-экспериментальную проверку эффективности технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

**Методологической основой** исследования является философия сущности проектирования и его общие методологические проблемы, позволяющие обнаружить основания для решения задач, встающих перед социально-педагогическим проектированием (Н.Г.Алексеев, Ю.В.Громыко, К.М.Кантор, А.В.Розенберг, В.М.Розин, В.Ф.Сидоренко, Г.П.Щедровицкий и др.).

Среди методологических подходов мы выделяем, прежде всего, социокультурный подход, в рамках которого разрабатываются социально-педагогические и методические стратегии по овладению нормами межкультурного общения на иностранном языке в условиях вузовского образования (В.В.Сафонова, Н.Г.Соколова, П.В.Сысоев, Е.В.Кавнатская и др.).

Ключевая роль в реализации настоящего исследования принадлежит социально-педагогическому подходу, с позиций которого осуществлялся дидактически ориентированный социальный анализ социокультурного пространства иноязычного образования (Е.А.Крюкова, В.В.Сафонова, В.Г.Вершловский и др.).

Одним из важнейших подходов, используемых в нашем исследовании, является компетентностный подход, предполагающий не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности.

Кроме того, в исследовании использовались подходы, которые в необходимой степени обеспечивали наиболее важные направления исследования, в частности: системный подход (В.П.Беспалько, Ф.Ф.Королев, Л.В.Го-лованов, С.А.Саркисян и др.); синергетический (В.И.Аршинов, Л.Я.Зорина, Е.Н.Князева, Л.И.Новикова, Г.И.Рузавин и др.); вариативно-модельный подход (Ю.Н.Бабанский, В.П.Беспалько, В.В.Краевский, Е.С.Заир-Бек); потребность-информационный (П.В.Симонов и др.).

Выбор конкретных подходов в их совокупности обусловлен принципом необходимости и достаточности с учетом специфики, цели и задач данного исследования. Интеграция соответствующих подходов позволяет

обеспечить гармонизацию и синхронизацию социальных и педагогических процессов в едином процессе проектирования социокультурного пространства иноязычного образования с учетом всех значимых их проявлений.

**Теоретическую базу** исследования составила разработанная в науке деятельностная теория личности, которая исходит из того, что развитие всех сущностных сил человека, овладение им знаниями, опытом происходит в процессе целесообразно организованной деятельности (К.А.Абдуль-ханова-Славская, Ш.А.Амонашвили, Л.И.Анцыферова, Л.И.Божович, Б.М.Бим-Бад, Л.С.Выготский, Г.А.Ковалев, В.В.Краевский, А.Н.Леонтьев, А.Маслоу, А.В.Петровский, В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, К.Роджерс и др.).

Исследование опиралось на теоретические аспекты: профессиональной педагогики (С.Я.Батышев, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.К.Маркова, Г.В.Му-хаметьянова, В.Е.Радионова, Е.Э.Смирнова, Г.В.Суходольский, Н.Ф.Талызина и др.); педагогического проектирования и моделирования педагогической деятельности и содержания образования (В.И.Ги-нецинский, Г.И.Ибрагимов, М.В.Кларин, Е.А.Крюкова, В.М.Монахов, О.Г.При-кот, Н.Н.Суртаева, Н.Ф.Талызина, Е.П.Тон-коногая, В.А.Ясвин, Н.О.Яковлева); педагогической деятельности (В.И.Загвязинский, З.Г.Нигматов, В.А.Сластенин и др.); педагогической диагностики в вузе (А.И.Кочетов, И.А.Скопылатов); педагогического мониторинга (В.И.Андреев, Л.П.Качалова, А.А.Орлов, П.Е.Решетников и др.); социально-педагогических методов в педагогических исследованиях (В.И.Андреев, С.Г.Вершловский, Л.А.Волович, В.И.Загвязинский, В.Ш.Масленникова, П.Н.Осипов и др.); моделирования и измерений в педагогике (В.И.Михеев, А.Ю.Поталова); преподавания иностранного языка в вузе (И.Л.Бим, Н.Д.Гальскова, Е.В.Кавнатская, И.П.Под-ласый, Е.И.Пассов, Е.С.Полат, Ф.Л.Ратнер, В.В.Сафонова, Н.Г.Соколова, Е.Н.Соловова, П.В.Сысоев и др.).

Применялись следующие **методы исследования**:

- теоретические: анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы по проблеме исследования, обобщение, моделирование, абстрагирование, систематизация и др.;
- эмпирические: анкетирование, тестирование, наблюдение, интервью, экспертная оценка, эксперимент, статистическая обработка эмпирических данных.

**База исследования.** Опыт-экспериментальная работа проводилась на базе Учебного центра «Современная филология» ИНО КФУ, осуществляющего профессиональную подготовку для получения дополнительной квалификации по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (английский язык)». В исследовании приняли участие 785 студентов, 7 преподавателей КФУ. Исследование проводилось поэтапно; каждый этап характеризовался уточнением гипотезы, постановкой и решением конкретных задач, использованием соответствующих методов исследования.

**На первом этапе** (2007-2008 гг.) проводились диагностика и анализ социокультурной среды и возможностей вуза, поиск способов ее адаптации применительно к специфике учебного заведения и формирования идеи развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, проблемы его социально-педагогического проектирования. Была изучена научно-педагогическая литература и источники. Разрабатывалась программа исследования, его теоретические и методологические основы.

**В рамках второго этапа** (2009-2010 гг.) проводилась поисковая работа, в ходе которой уточнялись гипотеза, направления дальнейшего анализа, совершенствовалась методика исследования, проводился сбор первичной социально-педагогической информации, ее обработка и интерпретация.

**На третьем этапе** (2010-2014 гг.) была сформирована и экспериментально проверена технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, определены и апробированы конкретные социально-педагогические методики и инструментарий, оформлялся информационно-аналитический материал исследования.

**Достоверность исследования** обусловлена использованием фундаментальных работ авторитетных отечественных и зарубежных ученых; комплексным анализом эмпирического материала; сочетанием пробного (пилотажного), промежуточного и заключительного этапов исследования; опорой на передовую педагогический опыт и практику организации социокультурного пространства.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

- в научный аппарат профессиональной педагогики введена дефиниция категориального уровня «развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования» как социально обусловленная совокупность педагогических условий обеспечения развивающего и коммуникативного потенциала иноязычного образования;
- обоснованы логика и алгоритм социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, отражающие последовательность взаимосвязанных этапов проектной деятельности (исходно-диагностический, адаптации, организационно-деятельностный, оценочно-коррекционный) по усилению интеграции (преемственности, гармонизации) специфических возможностей вуза и окружающей социокультурной среды в интересах развития иноязычного образования;
- разработана технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования в виде целостной совокупности структурных, функциональных, критериальных и инструментальных компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий образовательного процесса в вузе;
- разработан комплекс социально-педагогических процессуальных и результирующих критериев и показателей проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования и оценки его эффективности на основе социально обусловленных отношений участников (субъектов) пространства к его содержанию, организации и результатам;
- определены качественные и количественные параметры развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования пространства (модальность, широта, активность пространства) и способы их измерения.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что его результаты углубляют, расширяют и конкретизируют представления о развивающем социокультурном пространстве вузовского иноязычного

образования, особенностях и возможностях его социально-педагогического проектирования, что является вкладом в решение актуальной проблемы повышения эффективности вузовского иноязычного образования на основе:

- раскрытия структуры и содержания развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, его качественных и количественных характеристик;
- дополнения теории вузовского иноязычного образования научными представлениями о целесообразности, формах и методах, общих и специфических принципах социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства;
- обоснования дидактически ориентированной технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования.

В результате всестороннего анализа проблемы исследования установлено, что социально-педагогическое проектирование развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования позволяет в полной мере учитывать специфику социокультурной среды обучения иностранному языку и возможности (социально-педагогический потенциал, организационно-педагогические условия) вуза, а также общие и социально ценные образовательные, профессиональные и социокультурные потребности и запросы участников (субъектов) образовательного процесса.

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что положения и выводы, содержащиеся в диссертации, их реализация позволяют на практике осуществлять процесс проектирования развивающего социокультурного пространства обучения иностранному языку будущих специалистов как субъектов межкультурных и профессиональных коммуникаций, полноправных участников межкультурного диалога. Тем самым создаются оптимальные условия для изучения иноязычной культуры, культурного и профессионального самоопределения обучающихся средствами иностранного языка, их интеграции в учебно-воспитательное и социокультурное пространство, готовности к межкультурному и профессиональному общению. Это становится реальным на основе разработанной автором технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности кафедр иностранных языков высших учебных заведений всех типов, аналитико-диагностических центров управления образованием, институтов и факультетов повышения квалификации.

Личный вклад соискателя состоит в разработке концептуальных положений исследования, во включенном участии на всех его этапах, в проведении непосредственной опытно-экспериментальной работы по реализации технологии социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования, а также в подготовке основных публикаций по выполненной работе.

#### **На защиту выносятся следующие положения:**

1. Развивающее социокультурное пространство вузовского иноязычного образования – это социально обусловленная и педагогически целесообразно организованная совокупность условий и возможностей интеграции социокультурной среды и образовательного процесса в вузе, способствующих раскрытию и реализации развивающего потенциала иноязычного образования. Развивающий потенциал социокультурного пространства структурно включает в себя личностно-профессиональный, социокультурный и мотивационно-ценностный компоненты и характеризуется качественными и количественными параметральными характеристиками: модальностью, широта и активность пространства.

2. Логика и алгоритм социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования отражает поэтапный процесс изучения, построения и реализации развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования на основе усиления интеграции (преемственности, гармонизации) возможностей и специфики вуза, с одной стороны и окружающей социокультурной среды, с другой, с целью обеспечения эффективного функционирования и развития иноязычного образования в вузе.

На первом этапе осуществляется социально-педагогический анализ среды, социокультурного контекста обучения иностранному языку, учет их позитивного и негативного потенциалов, выявляется комплекс (характер и уровень) коммуникативных, социокультурных и профессионально-ориентированных потребностей обучающихся, а также мотивов изучения иностранного языка и уровня владения им (исходно-диагностический этап).

На втором этапе осуществляется процесс адаптации результатов социально-педагогического анализа к возможностям (потенциалу) вуза (кафедры, учебного центра, субъектов учебно-воспитательного процесса) и формирования социокультурного пространства (этап адаптации).

На третьем этапе осуществляется реализация педагогических (образовательных) воздействий (преобразований) в образовательном процессе (организационно-деятельностный этап).

На четвертом этапе оценка эффективности функционирования развивающего социокультурного пространства и его корректировка на основе социально-педагогического диагноза параметров пространства: модальности, широты и активности (оценочно-коррекционный этап).

3. Технология социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования представляет собой целостную совокупность, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии: структурных (цель, социально-педагогический диагноз, методы, объекты, субъекты проектирования), функциональных (задачи, действия и операции, функции, виды проектирования), критериальных (критерии и показатели оценки проектирования) и инструментальных (инструментарий и способы измерения параметров проектируемого пространства) компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий образовательного процесса в вузе, способствующих реализации развивающего потенциала иноязычного образования: 1) социокультурное пространство вузовского иноязычного образования реализуется с учетом специфики социокультурной (родной и иноязычной) среды обучения и его профессиональной деятельности; 2) последовательность и взаимосвязь поэтапной интеграции учебной и социальной сред на основе изучения (анализа и оценки) их особенностей, социокультурного контекста обучения

иностранным языку, оценки результатов иноязычного образования, его социализирующего эффекта; 3) технология социально-педагогического проектирования реализуется в вузе как целостная совокупность структурных, функциональных, критериальных и инструментальных компонентов поэтапной интеграции социокультурной среды и педагогических условий иноязычного образования в вузе.

4. Критерием эффективности социально-педагогического проектирования развивающего социокультурного пространства вузовского иноязычного образования являются степень и характер соответствия предоставляемых возможностей совокупным коммуникативным, социокультурным и профессионально-ориентированным ожиданиям (потребностям и интересам) обучающихся.

#### **Апробация и внедрение в практику результатов исследования.**

Основные положения, результаты и выводы исследования прошли комплексную апробацию в практической деятельности Учебного центра филологического факультета КФУ. Материалы (результаты) исследования используются автором в повседневной деятельности в качестве информационно-технологического обеспечения процесса обучения иностранному языку и организации межкультурных взаимодействий обучающихся.

Результаты исследования, его теоретические и практические аспекты были представлены на республиканских и зональных конференциях и семинарах, в частности: республиканской научно-методической конференции «Взаимодействие школы и вуза в реализации приоритетных направлений развития школьного образования: опыт, проблемы и перспективы», Всероссийской научно-практической конференции «Формирование творческой личности в условиях поликультурного образования: технологии развития творческой одаренности», международной научно-практической конференции «Перспективы развития науки и образования», международной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и образования: прошлое, настоящее, будущее», научно-практической конференции «Одаренность и девиация современного ребенка: опыт развития и преодоления», Международной научно-практической конференции «Теория и практика развития творческой одаренности учащихся» а также отражены в 13 публикациях автора, одна статья (на английском языке) зарегистрирована в Scopus.

## **ПСИХОЛОГИЯ**

*Славутская Елена Владимировна*

### **ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА В ПРЕДПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ**

Специальность 19.00.13 – психология развития, акмеология

#### **Автореферат**

дис. ... докт. психол. наук

Казань, 2015.

**Актуальность исследования.** Особенности реформ в образовательном процессе России XXI века выдвигают ряд требований к психосоциальному развитию школьника. Гуманизация образования, с одной стороны, обозначает индивидуальный и личностно-ориентированный подходы к обучению и воспитанию детей, с другой, – интерактивный процесс обучения. Для этого школьнику необходимы достаточный уровень сформированности интеллектуального и эмоционально-волевого развития, личностная зрелость. Исследование посвящено возрастному периоду 9-12 лет, который в англоязычной литературе назван предподростковым (preteens, preado-lescent age). Исследователи XX столетия особенности этого возраста связывают: с началом предпубертатных изменений (П. Блонский, Л.С. Выготский, Л.И. Божович); с качественными изменениями в характере мышления детей (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, С. Хартер); с вхождением в подростковый период с его особенностями (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Т.В. Драгунова, Д.И. Фельдштейн, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, Дж. С. Липсиц, Д. Оффер, В.А. Коллинз); с изменением социальной ситуации развития и появлением возрастных новообразований (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова); со сменой ведущей деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); с переходом из начальной школы в среднюю ее ступень (А.П. Краковский, Т.И. Юферева, А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, В.Е. Каган); с качественными изменениями в мотивационной сфере школьников (А.К. Маркова, Т.В. Драгунова, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых); со становлением субъектной позиции детей (Л.И. Божович, Е.Ю. Саврацкая, Т.Н. Князева, Е.И. Щепланова); с развитием эмоциональной компетентности (Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова, А.М. Щетинина, М.А. Кузьмищева, Е.И. Нико-лаева и др.).

Как следует из беглого обзора, каждый исследователь обосновывает возникающие кризисные явления возраста, придерживаясь собственной парадигмы в изменениях когнитивных, эмоционально-волевых, мотивационных, процессов или социальных отношений и сопутствующих им новообразований. Подробный анализ вскрывает противоречия в описании возрастного периода 9-12 лет. Одни описывают его либо с точки зрения окончания младшего школьного возраста, и тогда затрагиваются вопросы психического развития младших школьников, либо – как начало возраста подросткового с его возрастными проблемами. «То, что пригодно и психологически оправдано в отношении детей младшего школьного возраста, часто абсолютно неприемлемо в отношении подростков» (Л.А. Головей).

Предподростковый возраст, названный Г.А. Цукерман «ничья земля» в возрастной психологии, выпадает из сферы внимания исследователей. В то же время эмпирические данные указывают на то, что кризисные явления начинают проявляться у современных школьников раньше подросткового периода, а психосоциальное развитие детей зависит от большого количества социально-психологических факторов. Своеобразие возрастного диапазона 9-12 лет определяется Л.С. Выготским как изменения в развитии мышления, за которым следует кризис 13 лет. Младший школьный возраст знаменуется формированием новообразований сло-

весно-логическое мышление, произвольность, самоконтроль, кризисом 11-12 лет и вхождением в подростковый период (Д.Б. Эльконин). По наблюдениям У. Коллинз, между 9 и 12 годами происходит столь серьезная кристаллизация личностных структур, что многие академические, социальные и личностные характеристики школьников этого возраста дают основание для надежных прогнозов его поведения на 4-6 лет вперед. Данные о ребенке до 3 класса не обладают предсказательной силой. Эти структуры могут определяться комплексами взаимосвязей между отдельными психическими процессами и личностными характеристиками.

Наиболее разработанным в этой связи оказывается вопрос о взаимосвязи аффекта и интеллекта. Л.С. Выготский в учении о высших психических функциях пишет, что главным в психическом развитии является изменение межфункциональных связей и отношений между отдельными процессами, в том числе, между интеллектуальной и эмоциональной сферами психики человека. Наблюдая различные трудности в психосоциальном развитии школьников в этот возрастной период мы предположили, что они связаны не только с внешней ситуацией (переход из начальной школы в среднюю), но и с внутренними психологическими факторами. К этой категории факторов относятся качества личности детей, их индивидуально-психологические особенности.

Последние исследования доказывают наличие временных сдвигов в психическом развитии современных детей. Д.И. Фельдштейн указывает на факт значимых возрастных изменений ребенка в современных условиях, начиная от морфологических изменений, до неразвитости определенных мозговых структур, ответственных за формирование произвольности. При этом в социальном взаимодействии с детьми не всегда учитываются отдельные варианты индивидуального развития, влияющие на успешное прохождение кризисного периода, последующую социализацию, гендерные различия. Большинство детей 6-12 лет в США учатся в начальной школе, этот возраст обозначается как middle childhood или pre-teen age.

Следующая возрастная ступень относится к возрастной группе teenager (13-19) лет. В российских школах период традиционно связывают с переходом в среднюю общеобразовательную ступень. Дети, неготовые к средней школе, переживают это как кризисное явление, названное «проблемой пятого класса» (А.П. Краковский). Г.А. Цукерман обозначила проблему пятого класса как «кризис педагогический». Это временной отрезок синхронизации двух кризисов. Л.С. Выготский считал, что «кризис всегда связан с аффектом», следовательно, в этот период усиливается влияние эмоционально-волевой составляющей психики на развитие интеллекта ребенка.

В кризис устойчивость развивающейся системы нарушается, что влияет на структуру межфункциональных связей. Неравновесное состояние элементов системы приводит к появлению стабилизирующих комбинаций (Б.Ф. Ломов). Переходные, критические периоды чаще всего рассматриваются с точки зрения противоречия между новыми потребностями и социальной средой и, как следствие, - возникающей трудновоспитуемостью (К.Н. Поливанова). Это снижает ценность позитивной составляющей кризиса и смещает фокус внимания в область педагогической коррекции, вместо анализа его психологического содержания.

Таким образом, изучаемый возрастной период 9-12 лет является одним из самых интересных и, в то же время, ключевых с точки зрения психосоциального развития ребенка. Школьники этого возраста проживают достаточно сложный и психологически насыщенный период в своей жизни. События, происходящие в это время, наполнены своим уникальным психологическим содержанием. Несмотря на актуальность этого возрастного периода, многие исследователи отмечают, что он до сих пор недостаточно изучен. Границы изучаемого нами возраста «размыты» в зарубежных и отечественной периодизациях; в них он не обозначен как единый период; не выявлено его психологическое содержание. В то же время, Дж. Липсиц называет его стратегически важным для воспитания, поскольку он одинаково сензитивен как к негативным влияниям социума, так и к культурным ценностям, определяющим судьбоносные ориентиры и выборы. Успешность прохождения детьми предпоздкового возрастного этапа связана как с влиянием среды, так и с внутренними психологическими факторами, также недостаточно изученными. Поэтому комплексное психологическое исследование этого возрастного диапазона, его феноменологии и динамики психосоциального развития детей приобретает особую актуальность.

Обобщая всё изложенное, с учетом новых научных данных нами была выдвинута **концепция**:

Предпоздковый возраст необходимо рассматривать как единый переходный период между младшим школьным и последующим подростковым периодами со своим психологическим содержанием, определяющимся структурированием межфункциональных связей, на основании:

1. Понятия о «психологических системах» в виде различных форм межфункциональных связей, критических и стабильных периодах Л.С. Выготского.

2. Положения о социальной обусловленности психического развития П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина.

3. Общепсихологических принципов психического развития: метрических возрастных характеристик (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев), антиципации и системной дифференциации (Н.И. Чуприкова, Е.А. Сергиенко).

4. Структурной теории личности и двухфакторной модели интеллекта Р.Б. Кеттелла, позволяющих количественно оценить межфункциональные связи.

5. Понятия о системообразующих факторах (П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов).

Для её подтверждения необходимо разрешить ряд вопросов:

- Какой возраст является переломным в условиях современного психосоциального развития: 11, 12 или 13 лет?

- Все ли дети одинаково успешно его проходят?

- Каковы гендерные особенности в протекании переломного периода?

- Каково влияние интеллектуальных, эмоционально-волевых, индивидуально-психологических особенностей на протекание кризиса?

- Каковы личностные изменения в обозначенном возрастном диапазоне?

Разрешение этих вопросов позволит в практическом плане выбрать адекватные психодиагностические критерии готовности младших школьников к переходу в образовательное пространство средней школы.

**Проблема исследования** заключается в теоретическом обосновании и экспериментальном подтверждении системообразующих закономерностей психосоциального развития в единый переходный возрастной период между младшим школьным и подростковым периодами и анализе его психологического содержания.

**Цель исследования:** установить закономерности психосоциального развития школьников предподо-  
росткового возраста.

**Объект:** психосоциальное развитие ребенка 9-12 лет.

**Предмет:** закономерности психосоциального развития школьника при переходе из начальной в среднюю школу.

**Гипотеза:** в малоизученном переходном периоде, включающем в себя предподо-  
ростковый кризис, закономерности психосоциального развития определяются формированием и структурированием межфункциональных связей.

#### **Частные гипотезы**

1. У детей в переходном возрасте происходит формирование и переструктурирование межфункциональных связей, что является системообразующим фактором психосоциального развития в предподо-  
ростковом возрасте.

2. Межфункциональные связи проявляются в виде устойчивых групп взаимосвязанных индивидуально-психологических и личностных характеристик (кластеров), которые, как феномены, характеризующие переходный период, могут считаться «психологическими образованиями» этого возраста.

3. Такие психологические образования отражают специфику предподо-  
росткового возраста, характеризуют готовность к переходу в следующий возрастной период и к обучению в средней школе.

4. Дети с несформированными или слабо выраженными межфункциональными связями демонстрируют неготовность к обучению в средней школе. Следствием неготовности является дифференцированная дезадаптация пятиклассников: школьная, межличностная, семейная, внутриличностная.

5. Взаимосвязь вербального и невербального интеллекта в 9-12 лет носит нелинейный характер и зависит от коммуникативных и эмоционально-волевых характеристик личности школьников. Соотношение вербального и невербального интеллекта может служить количественным критерием формирования мышления и психологической готовности детей к обучению в средней школе. Опосредованность формирования мышления личностными чертами – индикатор вхождения в кризисный период.

6. Кластеры взаимосвязанных личностных и индивидуально-психологических характеристик предподо-  
росткового возраста имеют гендерную гетерохронность и разную динамику, зависящую от интеллектуального развития школьников.

7. Целенаправленно воздействуя на эмоционально-волевую сферу, можно влиять на интеллектуальные показатели школьников предподо-  
росткового возраста.

Для достижения цели исследования были поставлены **задачи**:

1. Провести теоретический анализ психосоциального развития детей 9-12 лет с учетом их гендерной принадлежности и уровня интеллектуального развития.

2. Разработать комплекс методик обработки данных психодиагностики, включающий корреляционный, факторный анализ и аппарат искусственных нейронных сетей, позволяющий в динамике, с учетом изменения показателей, осуществлять анализ межфункциональных связей.

3. Провести лонгитюдное исследование учащихся 3-6-х классов при переходе из начальной в среднюю школу для выделения наиболее значимых в этот переходный период психологических характеристик и взаимосвязей между ними.

4. Изучить системообразующие факторы, определяющие особенности формирования мышления школьников 9-12 лет.

5. Разработать и реализовать программу формирования компонентов психологической и личностной готовности детей к средней школе.

**Методологическую основу исследования** составили:

- положения культурно-исторической концепции о развитии ребенка с точки зрения критических и литических периодов; положение о целостности психических образований в виде межфункциональных связей, о единстве аффекта и интеллекта и интериоризации психических функций (Л.С. Выготский);

- теории о зависимости возрастных кризисов от социальных условий (П.П. Блонский, Л.С. Выготский);

- системный подход к исследуемым явлениям (Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, В.А. Ганзен, Л.А. Головей);

- положения периодизации психического развития ребенка (Д.Б. Эль-конин);

- структурная теория личностных черт и двухфакторная модель интеллекта (Р.Б. Кеттелл);

- исследования рефлексии в развитии детей и готовности их к обучению (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Н.И. Гуткина, М.И. Лисина, Е.Е. Кравцова, А.Л. Венгер);

- изучение факторов адаптации детей к школе (А.Л. Венгер, В.Е. Каган, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева, Г.А. Цукерман, И.В. Дубровина и др.);

- исследования в дифференционно-интеграционном направлении (Н.И. Чуприкова, М.А. Холодная, Е.А. Сергиенко, Т.А. Ратанова, Е.В. Волкова и др.);

- гендерный подход в психологии и педагогике (А.Г. Асмолов, Т.В. Бендас, В.Д. Еремеева, Т.П. Хризман, Е.Н. Каменская, И.С. Клецина и др.).

**Методы исследования.** В экспериментальных исследованиях в зависимости от решаемых задач применялись: лонгитюдный метод, метод срезов, метод формирующего эксперимента (авторская адаптация программы Г.А. Цукерман). Методики исследования: свободно культурный интеллектуальный тест Р.Б. Кеттелла, 12-факторный опросник Р.Б. Кеттелла и Р.В. Когана, тест незаконченных предложений В. Михала для детей 7-12 лет в адаптации Д.В. Лубовского.

В качестве дополнительных методик использовались: теппинг-тест в модификации Л.А. Высоцкого, тест «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова, проективная методика «Дом, дерево, человек» с выделением восьми симптомокомплексов, тест школьной тревожности Филипса, анкета Лускановой, анкетирование педа-

гогов и родителей. В пилотажном исследовании использовались «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) и «Школьный тест особенностей мышления» (ШТОМ). Для обработки результатов тестирования использовалась новая комплексная методика обработки данных психодиагностики на основе искусственных нейронных сетей (ИНС), корреляционного и факторного анализа. Аппарат ИНС впервые применяется для селективной оценки значимости отдельных признаков и анализа нелинейных взаимосвязей психологических характеристик школьников. В качестве программного обеспечения использовались пакеты STATISTICA, MatLab, Deductor.

**Организация исследования:** С 1995 г. по 2013 г. на базе школ г. Чебоксары и Чувашской Республики на разных этапах работы исследованием были охвачены дети 9-12 лет общим числом 643 школьника. Из них в лонгитудном исследовании участвовали 182 человека.

**На первом этапе** проводился анализ теоретических и эмпирических данных, направленное наблюдение за детьми, собеседование с родителями и педагогами, разрабатывалась методика проведения эксперимента. Затем было осуществлено пилотажное исследование.

**На втором этапе** проводились констатирующий, контрольный, формирующий эксперименты, лонгитудное исследование.

**На третьем этапе** анализировались и обобщались результаты эмпирического исследования. Работа выполнялась в рамках проектов Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ):

- «Изучение социально-психологических факторов, влияющих на адаптацию школьников в переходные и кризисные периоды» РК проект № 10- 06-22606 а/В, 2010-2011 гг.;

- «Гендерные особенности психологической готовности учащихся к средней школе» РК проект № 14-16-21013 а/р, 2014-2015 гг.

- В соответствии с государственным заданием НИР Чувашского государственного университета в 2011-2014 гг.

- В рамках государственной программы по реализации ФГОС НОО в Чувашской республике 2011-2012 гг.

**Научная новизна исследования** определяется комплексным подходом, теоретическую основу которого составляет положение о стабильных и критических периодах, а эмпирическое исследование основано на факторных моделях интеллекта и личности. Это позволяет получить принципиально новые эмпирические данные и количественно (в цифрах) описать психосоциальные особенности переходного предпубертатного периода.

1. Разработана новая комплексная методика обработки данных психодиагностики, позволяющая исследовать межфункциональные связи и обнаружить кластеры взаимосвязанных психологических и личностных качеств, специфичных для предпубертатного возраста.

2. Количественно установлены закономерности и гендерные отличия психосоциального развития в предпубертатный период:

- нарастание межфункциональных связей между индивидуально-психологическими и личностными характеристиками школьников (в отдельных случаях – в отрицательной полярности);

- формирование устойчивых взаимосвязей групп (кластеров) – «психологических образований» и последующая их дифференциация по сферам (интеллектуальная, эмоциональная и т.д.);

- зависимость (опосредованность) развития мышления от эмоционально-волевой сферы и личностных характеристик;

- гендерная гетерохронность в психическом развитии детей 9-12 лет;

- более высокая устойчивость межфункциональных связей по межполовому признаку, чем по уровню интеллектуального различия.

3. Обоснован и введен новый критерий формирования мышления в предпубертатном возрасте (взаимосвязь вербального и невербального интеллекта).

4. Определена значимость отдельных факторов и психологических характеристик в формировании готовности детей к средней школе.

**Теоретическая значимость работы:** предложенная концепция вносит вклад в развитие общетеоретического принципа отечественной психологии о социальной обусловленности процесса психического развития, в анализ и решение одной из ключевых проблем возрастной психологии о соотношении интеллектуальных и личностных изменений, расширяет представления об условиях развития детей 9-12 лет в переходный период. Теоретически обосновано и экспериментально подтверждено, что предпубертатный возраст по своему психологическому содержанию может быть рассмотрен как единый переходный период развития между младшим школьным и подростковым периодами со своими специфическими особенностями. Выявлены метрические (гетерохрония, неравномерность развития) и топологические (структурные особенности и их взаимосвязи) возрастные характеристики, позволяющие обнаружить в предпубертатном возрасте новые критерии кризиса и подойти к его рассмотрению с позиций формирования межфункциональных связей как системообразующего фактора развития.

Установлены латентные психосоциальные феномены, актуализирующиеся в возрастном развитии (9-12 лет).

В исследовании получил развитие принцип соотношения аффекта и интеллекта, понятие о целостности психических образований в виде межфункциональных связей Л.С. Выготского, показано проявление принципов развития - антиципации и системной дифференциации в предпубертатном возрасте.

Показана продуктивность и возможности использования аппарата искусственных нейронных сетей для селективной оценки значимости психологических признаков и анализа межфункциональных связей.

**Практическая значимость исследования:** выявлены новые психологические феномены, проявляющиеся в динамике развития школьников в период перехода из начальной школы в среднее звено (9-12 лет). Их учет в школьной практике позволит более полно оценить психосоциальные особенности развития ребенка, разработать на новой основе психолого-педагогические программы сопровождения. Выявлены и описаны новые критерии психологической и личностной готовности детей к средней школе, которые предоставляют возможность выделить среди учащихся «группу риска» по школьной дезадаптации, что важно для профилактики трудностей переходного периода в среднее школьное звено. Разработанная и апробированная коррекцион-

ная программа позволяет минимизировать «группу риска». Результаты, полученные в ходе исследования, имеют большое практическое значение для оказания консультативной помощи родителям и педагогам, для определения стратегии консультирования, просветительской и психопрофилактической, коррекционной работы в деятельности психологов в сфере образования. Полученные результаты и основанные на них рекомендации позволяют психологам образования организовать процесс адекватного сопровождения школьника предпубертатного возраста с учетом выявленных особенностей психического развития, гендерных различий и переходных феноменов.

**Достоверность и обоснованность** результатов обеспечивается методологическим подходом, опирающимся на современные данные психологической науки, использованием комплекса методов адекватных предмету и задачам исследования, количественным анализом при использовании современных способов обработки полученных результатов (корреляционный и факторный анализ, интеллектуальный анализ данных), качественным анализом, большой выборкой испытуемых.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялось:

- в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений г. Чебоксары и школ Чувашской Республики (1996-2013 гг.);

- в системе повышения квалификации педагогов-психологов г. Чебоксары и Чувашской республики, в деятельности лаборатории практической психологии Чувашского республиканского института образования (2008-2012 гг.);

- в учебном процессе при подготовке студентов психолого-педагогического факультета по специальности «Педагогика и психология» в системе высшего и дополнительного профессионального образования на курсах «Психологическая служба в образовании», «Дифференциальная психология», «Социально-психологический тренинг», «Методы активного социально-психологического обучения» (ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2001-2014 гг.);

- в практическом применении на занятиях с детьми, в том числе в ходе психолого-педагогической практики в школах Чувашской Республики при осуществлении факультетского руководства: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2001- 2012 гг.;

- в докладах и выступлениях на: заседаниях и методологических семинарах кафедры психологии и социальной педагогики ЧГПУ им. И.Я. Яковлева 2001-2014гг.;

- на итоговой научной конференции сотрудников ЧГУ (Чебоксары, 1997); на научно-практической конференции «Новый виток реформы образования: предпосылки, основные направления, научно-методическое обеспечение» (Чебоксары, 2002), научно-практической конференции «Реалии и перспективы психологической науки в Российском обществе (Набережные Челны, 2005), всероссийской научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса» (Чебоксары, 2009), международной научно-практической конференции «Социально-психологическая безопасность народов Поволжья» (Казань, 2009), научно-практической конференции «Современное состояние и перспективы развития социальной педагогики» (Чебоксары, 2010), региональной научно-практической конференции «Комплексное психолого-педагогическое и медико-социально-правовое сопровождение в образовании: интеграция науки и практики» (Чебоксары, 2011), всероссийской научно-практической конференции «Теоретические и методические основы профессиональной подготовки педагогических кадров в условиях перехода к двухуровневой модели образования» (Чебоксары, 2011); XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Личность как предмет классической и неклассической психологии» (Москва, 2012); всероссийской научной конференции «Актуальные проблемы коррекционно- развивающей деятельности психологов и социальных педагогов» (Чебоксары, 2012); XIV Международных чтений памяти Л.С. Выготского «Психология сознания: истоки и перспективы изучения» (Москва, 2013); IV International Conference on Optimization Methods and Applications (Petrovac, Montenegro, 2013); международной конференции Вереск II «Наследие Л.С. Выготского: наука, культура, практика» (Москва, 2014), Международной конференции «Социальная психология личности и акмеология» (Саратов, 2014).

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Диапазон психосоциального развития 9-12 лет по своему психологическому содержанию может быть рассмотрен как единый период развития на основании формирования и структурирования межфункциональных связей. По характеру и глубине происходящих в нем изменений он может быть охарактеризован как переходный и кризисный. При этом динамика психического развития детей обусловлена как социальной ситуацией (внешними факторами), так и значительными изменениями психологических характеристик.

2. В возрастной динамике 9-12 лет происходит формирование межфункциональных связей между личностными и индивидуально- психологическими характеристиками, которые могут образовывать группы (кластеры) с устойчивыми взаимосвязями - психологические образования. Эти изменения носят дифференцированный характер и зависят от гендерных особенностей, уровня развития интеллекта, возраста школьника.

3. Несформированность межфункциональных взаимосвязей приводит к быстрому формированию «дезадаптационного синдрома пятого класса». Он включает в себя психосоциальные особенности, индивидуально-психологические и личностные характеристики.

4. Наличие «дезадаптационного синдрома пятого класса», который возникает при несформированности межфункциональных связей, может выступать критерием неготовности детей к средней школе.

5. В предпубертатном возрасте происходит формирование мышления, детерминированное структурированием в кластеры взаимосвязей между психологическими характеристиками. Количественным критерием сформированности словесно-логического мышления может служить соотношение (линейная взаимосвязь) вербального и невербального интеллекта. Это соотношение может являться критерием психологической готовности или неготовности детей к средней школе.

6. Закономерности психосоциального развития в предпубертатном возрасте имеют гендерные отличия во временной гетерохронности и выраженности качеств, формирующих психологические образования.

7. Разработанный комплекс методик интеллектуального анализа данных, предложенные новые алгоритмы нейросетевого анализа предоставляют широкие возможности для оценки нелинейных связей между психологическими признаками, не поддающихся выявлению традиционными статистическими методами.

8. Целенаправленное коррекционно-развивающее воздействие на эмоционально-волевую сферу влияет на интеллектуальные показатели детей предпубертатного возраста, что подтверждает принцип единства аффекта и интеллекта Л.С. Выготского.