



3. Левикова С. И. Молодежная субкультура : учеб. пособие. М., 2004. 608 с.
4. Эмо (субкультура). URL: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Эмо_\(субкультура\)](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Эмо_(субкультура)) (дата обращения: 29.11.2013).
5. Шамионов Р. М. Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.11.2013).
6. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315.shtml (дата обращения: 29.11.2013).

Interconnection between Socialization, Subjective Well-Being, and Readiness to Risk in Representatives of «Emo» Subculture

Milena A. Klenova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: milena_d@bk.ru

The article presents the analysis of interconnection between subjective well-being, level of social readiness for risk based on the two samples, which include «Emo» teenagers and young people that do not attribute themselves to any informal groups. The study shows the perspectiveness of investigating youth subcultures. Psycho-diagnostic methods including E. B. Fantalov's «Subjective well-being scale», M. I. Rozhkov's «Method for studying personal socialization», and G. Schubert's «Risk attitude scale» allowed to discover that the levels of subjective well-being and socialization in representatives of youth subcultures are lower, while their readiness to risk is higher than in the

УДК 159.95

СЦЕНАРИИ ВЗАИМОСВЯЗИ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

А. П. Лобанов, Н. П. Радчикова, Е. М. Семёнова

Лобанов Александр Павлович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной и педагогической психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь
E-mail: 7707601@mail.ru

Радчикова Наталия Павловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра методологии и методов психологических исследований, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Беларусь
E-mail: radchikova@yahoo.com

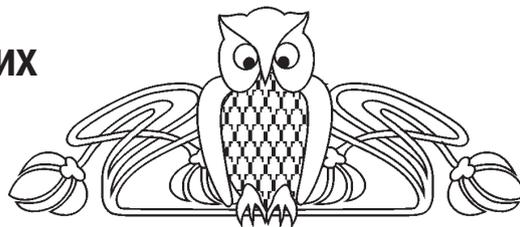
Семёнова Елена Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия
E-mail: sem-elen@bk.ru

control group. Subjective well-being, socialization and readiness to risk are correlated. The applied aspect of the problem under study can be implemented by teachers and psychologists of educational institutions for diagnostics and correction of social-psychological adaptation and subjective well-being in students.

Key words: socialization, subjective well-being, readiness to risk, youth subculture.

References

1. Osorina M. V. *Sekretnyy mir detey v prostranstve mira vzroslykh* (The secret world of children in the space of the adult world). St.-Petersburg, 2008. 359 p. (in Russian).
2. Lukov V. A. *Osobennosti molodezhnykh subkultur v Rossii* (Features of youth subcultures in Russia). *Sotsiologicheskie issledovaniya* (Sociological investigations), 2002, no. 10, pp. 79–87 (in Russian).
3. Levikova S. I. *Molodezhnaya subkultura* (Youth subculture). Moscow, 2004. 608 p. (in Russian).
4. *Emo (subkultura)* {Emo (the subculture)}. Available at: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Emo_\(subkultura\)](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Emo_(subkultura)) (accessed 29 November 2013).
5. Shamionov R. M. *Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod* (Socialization: a system-diachronic approach). *Psikhologicheskiye issledovaniya* (Psychological investigations), 2013, vol. 6, no. 27. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 29 November 2013).
6. Shamionov R. M. *Subyektivnoye blagopoluchiye lichnosti: etnopsikhologicheskiy aspekt* (Subjective well-being of a person: ethno-psychological aspect). Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30315.shtml (accessed 29 November 2013).



Представлен теоретический анализ проблемы дескрипторов академических достижений обучающихся; рассмотрены научные подходы, основанные на интеллекте и компетенциях. Отмечено, что оппозиция компетенций интеллекту уступает место их включению в структуру когнитивных способностей. Применение психодиагностического инструментария (для диагностики интеллекта – «Прогрессивные матрицы Равена» и «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова; когнитивного стиля – «Скорость завершения рисунков» и «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна; компетенций – «Анкета оценки компетенций»; компетентностей – опросник «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко) на выборке 58 студентов 3-го курса в возрасте 20–25 лет, позволило выявить, что возможны два сценария взаимосвязи успеваемости с интеллектуально-когнитивным развитием и компетенциями. Прикладной аспект исследуемой проблемы



может быть реализован в практике модернизации высшего образования и мониторинге его психологического сопровождения.

Ключевые слова: образовательный процесс, интеллектуально-когнитивное развитие, интеллект, компетенции, компетентность, академические достижения.

Введение

Об эффективности образовательного процесса принято судить на основе поверхностных, рассчитанных, главным образом, на широкую общественность, студентов и их родителей, и глубинных, имеющих непосредственное отношение к профессиональной деятельности специалистов, дескрипторов. Поверхностные дескрипторы представляют собой совокупность субъективных оценок академических достижений студентов, которые были озвучены при их «очной ставке» с экзаменующим преподавателем. Осознавая их случайный характер, обусловленный двадцатиминутным общением незнакомых людей (семинарские и практические занятия, как правило, ведут ассистенты), администрация вузов вынуждена вводить банальные предписания локального законодательства: не открывать зачетки пока не выставлена отметка в экзаменационную ведомость. В результате подогреваемая конформизмом тенденция усреднения уступает место практике завышения отметки в пределах разумного. В качестве глубинных дескрипторов оценочной деятельности преподаватели используют свои имплицитные знания о когнитивных способностях, компетенциях и компетентности обучающихся.

Взаимосвязь успеваемости студентов с их интеллектуальными показателями, когнитивным стилем и компетенциями/компетентностями при традиционной системе обучения была выбрана нами в качестве предмета специального исследования. Актуальность исследования обусловлена модернизацией и реформированием национальных систем высшего образования, вызовами глобализации и вхождением в мировое образовательное пространство. В наших странах – в Российской Федерации и в Республике Беларусь – общепризнанным является наличие глобального кризиса высшего образования, вызванного его ориентацией на запросы старого экономического уклада, и утратой эффективности национальных образовательных систем. По данным ЮНЕСКО, по уровню образования РФ в 2010 г. заняла лишь 67-е место (для сравнения – 3-е место в 1990 г.) [1, с. 21]. Выбор в качестве предмета исследования заявленных корреляций именно при традиционной системе обучения позволяет нам объективно посмотреть на перспективы внедрения компетентностного подхода и саму возможность определения цели высшего образования в формате не только оценки знаний, но и компетенций [2].

Теоретический анализ проблемы

Идея рассматривать интеллект (умственные способности) в качестве «критерия хорошего обучения» принадлежит французскому психологу А. Бине [3]. Благодаря его теоретико-эмпирическим исследованиям возникло понятие академического интеллекта, широкое распространение получила практика регулярного тестирования уровня интеллектуального развития сначала детей школьного возраста, а затем – и взрослых. Именно благодаря парадигме А. Бине сложились представления об интеллекте как «социально полезной адаптации» [4] и совокупности познавательных способностей, представляющих интерес для сферы образования [5].

Постепенно роль интеллекта как унитарного критерия эффективности академических достижений была подвергнута сомнениям и открытой критике. Во-первых, психологи, нарушая известные постулаты Ч. Спирмена о независимости интеллекта от личностных характеристик человека и невключаемости в его структуру неинтеллектуальных качеств, стали искать корреляции с темпераментом, мотивацией и т. д. Во-вторых, возникли теории так называемого множественного интеллекта и было введено в научный оборот понятие неакадемического (практического, социального, эмоционального) интеллекта. Кроме того, было установлено, что взаимосвязь интеллекта и обучаемости во многом зависит от имплицитного или эксплицитного характера научения и усвоения знаний [6]. Последняя по времени дискуссия о взаимосвязи между интеллектом и успешностью в учебной деятельности в отечественной психологии развернулась на страницах журнала «Психология» Высшей школы экономики в 2004 г., главными фигурантами которой стали М. А. Холодная [7] и Д. В. Ушаков [8].

На смену теории интеллектуализации результатов образовательного процесса пришла концепция компетентности. Суть новой образовательной парадигмы наиболее кратко выразил Д. Макклелланд: не интеллект, а компетентность. Р. Стернберг различает две группы теорий компетентности: сравнительного анализа умственных процессов новичков и экспертов и роли знаний и их организации в достижении компетентности [9]. Категоричность суждений сторонников компетентностного формата результатов образования постепенно стала уступать место теориям интеллектуальной компетентности (Дж. Андерсона [10], Т. Chamorro-Premuzic, А. Furnham [11], М. А. Холодной [12]) и теориям, включающим компетенции в структуру интеллекта [13]. Впервые такой подход был реализован в работах D. P. Flanagan и P. L. Harrisson [14]. Таким образом, был найден компромисс между интеллектом и компетенциями как предикторами эффективности обучения.



Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 58 студентов 3-го курса, обучающихся по специальности «Социальная работа. Практическая психология», в возрасте 20–25 лет (средний возраст – 20,9 года). Для диагностики интеллекта мы использовали методики «Прогрессивные матрицы Равена» (ПМР) и «Ведущий способ группировки» (ВСГ) А. П. Лобанова; когнитивного стиля «полезависимость – полenezависимость» – «Скорость завершения рисунков» (СЗР) и «Скрытые фигуры» (СФ) Л. Л. Терстоуна; компетенций – «Анкету оценки компетенций» (АОК), предложенную в рамках проекта «Настройка образовательных структур (Tuning)»; компетентностей – опросник «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» (ПКПП) Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко.

Методика «Прогрессивные матрицы Равена» разработана Л. Пенроузом и Дж. Равеном. Она основана на теории перцепции форм и теории неогенеза Ч. Спирмена. Тест предназначен для измерения уровня интеллектуального развития (продуктивной и репродуктивной способностей). Принято считать, что он является одной из лучших методик, диагностирующих общий интеллект [15].

Методика «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова базируется на концепции интеллекта А. Йенсена, на операциональной теории интеллекта Ж. Пиаже, теории интеллекта М. А. Холодной и восходит к известным экспериментам А. Кориата и Р. Мелкмана. Интеллект трактуется как способность к когнитивной и метакогнитивной организации ментальных репрезентаций разного уровня системной интеграции и дифференциации. Методика измеряет уровень развития двух факторов индивидуального вербального интеллекта: конкретного интеллекта, который представляет собой совокупность ассоциативных способностей (As), и абстрактного интеллекта – совокупности когнитивных способностей личности (P) [16].

Методики «Скорость завершения рисунков» и «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна представляют собой модификации тестов Г. Уиткина и К. Готтшальдта и предназначены для диагностики «полезависимости – полenezависимости» (конвергентной продуктивности визуальных трансформаций, гибкости завершения гештальта, уровня психологической дифференциации). Методики различаются стимульным материалом: в первом случае испытуемый выполняет задания при недостатке информации, во втором случае – при ее избытке (коэффициент корреляции между тестами составляет 0,615 для студентов нашей выборки). Принято считать, что полenezависимые люди интерпретируют и реорганизуют окружающую их действительность, полenezависимые – принимают ситуацию как данность. Полenezависимые действуют сообразно абстрактным идеям и принци-

пам, полenezависимые люди лучше адаптируются к социальной среде [16].

«Анкета оценки компетенций» предложена в рамках проекта «Настройка образовательных структур (Tuning)» для изучения универсальных компетенций методом их ранжирования. Однако процедуру прямого ранжирования компетенций мы заменили 5-балльной рейтинговой шкалой Р. Лайкерта, предполагающей их оценивание по степени согласия/несогласия. Методика позволяет выявить степень предпочтения 30 универсальных компетенций, которые могут быть объединены в три группы: инструментальные, межличностные и системные. Первые компетенции предполагают знание конкретного инструмента (средства), понимание которого позволит самостоятельно применять их в теоретической и практической области. Межличностные включают знания, содержание и навыки межличностного взаимодействия и коммуникации в широком социальном и культурном контексте. Системные компетенции – знания, содержание и навыки, позволяющие специалисту действовать адекватно ситуации в широких областях, т. е. компетенции, необходимые для осуществления человеком его профессиональной деятельности как системы [2].

Опросник «Профессиональная компетентность педагогов-психологов» Н. В. Матяш и Е. М. Фещенко основан на теории профессиональной компетентности А. К. Марковой и измеряет уровень сформированности индивидуальной, личностной, социальной и специальной компетентности [17].

Для оценки академических достижений мы использовали средний балл успеваемости студентов за пять полных семестров, исключая отметки по физической культуре. По десятибалльной системе оценки знаний он составил 7,08 (от 4,44 до 9,72 балла).

Статистическая обработка данных осуществлялась при помощи однофакторного дисперсионного анализа для зависимых выборок с апостериорным критерием Дункана и факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением Варимакс (Statistica 6.0).

Результаты исследования и их обсуждение

Описательная статистика для всех контролируемых в ходе исследования переменных приведена (табл. 1). Необходимо подчеркнуть, что количество испытуемых, указанных во втором столбце, меняется в зависимости от их участия в тестировании на разных этапах эмпирического исследования: из 58 студентов конкретную методику выполняли от 48 до 54 человек. Комплекс диагностических методик «Прогрессивные матрицы Равена», «Ведущий способ группировки», «Скорость завершения рисунков» и «Скрытые фигуры» позволяет судить об интеллектуально-когнитивном развитии студентов. Согласно методике



«Прогрессивные матрицы Равена», испытуемые имеют средний уровень развития общего интеллекта (115,48 балла); минимальный показатель в группе равен 64, максимальный – 141. Наиболее успешно студенты справились с сериями А, В и D (соответственно, 98,33%, 88,38%, 85,65%) и менее удачно с С (74,84%) и Е (44,33%). Как известно, выполнение серии А предполагает способность к дифференциации основных элементов структуры и раскрытие связей между ними, а также иденти-

фикацию недостающей части структуры и сравнение ее с представленными образцами. Серия В основана на обнаружении аналогий между двумя парами фигур. Серия D – на принципе перестановки фигур в матрице по горизонтали и вертикали. Педагоги-психологи имеют определенные проблемы с анализом сложных непрерывных изменений в структуре предъявляемых фигур (серия С) и в целом с навыками аналитико-синтетической мыслительной деятельности (серия Е теста).

Таблица 1

Показатели интеллектуально-когнитивного развития и академических достижений студентов

Переменные	Число испытуемых	Среднее значение	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Общий интеллект (тест Равена)	54	115,48	64,00	141,00	16,62
Конкретный интеллект (As)	51	4,94	0,00	38,00	6,70
Абстрактный интеллект (P)	51	6,51	0,00	25,00	6,65
Когнитивный стиль (СЗР)	53	10,09	4,00	20,00	3,53
Когнитивный стиль (СФ)	52	80,85	39,00	141,00	24,11
Специальная компетентность	48	3,15	1,67	4,53	0,57
Социальная компетентность	48	3,95	3,00	4,67	0,34
Личностная компетентность	48	3,79	2,60	4,47	0,38
Индивидуальная компетентность	48	3,75	2,40	4,53	0,43
Общая компетентность	48	3,65	2,95	4,47	0,32
Инструментальные компетенции	50	4,16	3,30	4,70	0,36
Межличностные компетенции	50	3,94	2,67	4,88	0,52
Системные компетенции	50	4,16	2,92	4,83	0,43
Успеваемость (средний балл)	54	7,08	4,44	9,72	1,44

Факторы вербального интеллекта, диагностируемые при помощи методики «Ведущий способ группировки», имеют средний ($A_s = 4,94$) и среднеслабый ($P = 6,51$) уровни развития. Различия в выраженности способности к ассоциативному способу группировки и формированию тематических репрезентаций и способности к понятийному способу группировки и формированию категориальных репрезентаций у студентов оказались статистически незначимыми $\{t(50) = 1,17, p = 0,25\}$.

Оба фактора взаимосвязаны с образованием, однако ассоциативные способности в большей степени обусловлены перцептивным научением, а когнитивные способности, которые лежат в основе абстрактного вербального интеллекта, концептуальным научением. Слабое доминирование абстрактного интеллекта над конкретным испытуемых свидетельствует о проблемах с дедуктивным мышлением, способностью к обобщению и категоризации.

Результаты исследования позволяют утверждать, что усвоение декларативных знаний студентами в той или иной степени сопровождается формированием универсальных компетенций. Согласно оценкам студентов, инструментальные и системные компетенции представлены на одинаковом уровне – 4,16 балла по пятибалльной шкале

Р. Лайкерта. Они превосходят выраженность сформированности межличностных компетенций (3,94). При этом разброс индивидуальных оценок минимален при взвешивании инструментальных компетенций ($4,70 - 3,30 = 1,4$) и максимален – межличностных компетенций (4,88, 2,67, 2,21).

Анализ результатов измерения различных компетенций на основании однофакторного дисперсионного анализа для зависимых выборок с апостериорным критерием Дункана показал, они также представлены неравномерно (рис. 1). Системные и инструментальные компетенции выражены одинаково ($p = 0,97$) и значимо превосходят межличностные ($p = 0,0014$ и $p = 0,0012$, соответственно).

Уровень сформированности компетентностей (по мере убывания показателей) имеет следующую последовательность: социальная (3,95), личностная (3,79), индивидуальная (3,75) и специальная (3,15). Статистический анализ результатов измерения различных компетентностей (однофакторный дисперсионный анализ для зависимых выборок с апостериорным критерием Дункана) показал, они представлены неравномерно (рис. 2).

Сильнее всего у студентов-педагогов выражена социальная компетентность, которая значимо превосходит и личностную ($p = 0,0175$),

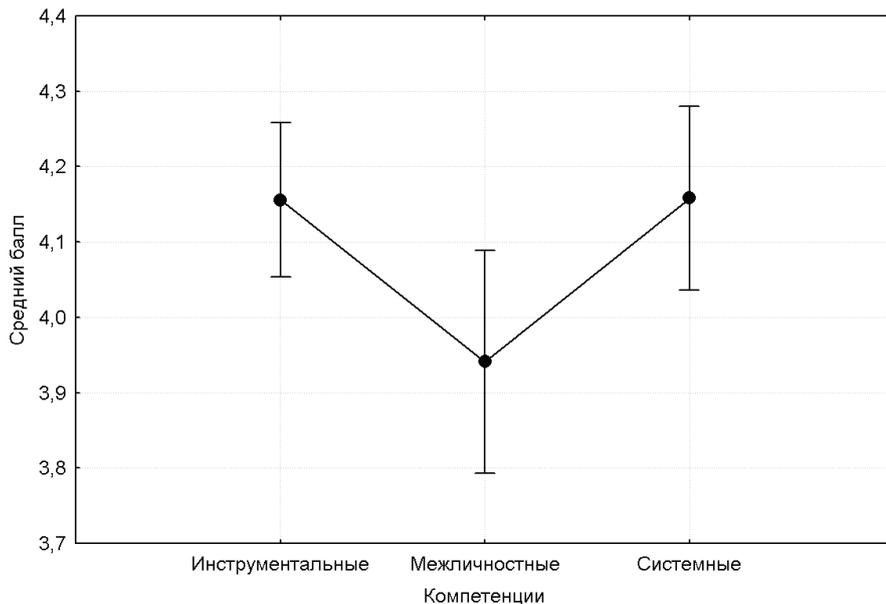


Рис. 1. Соотношение разных групп компетенций студентов: $F(2, 98) = 7,70, p = 0,00078$; вертикальные отрезки обозначают 95-процентный доверительный интервал

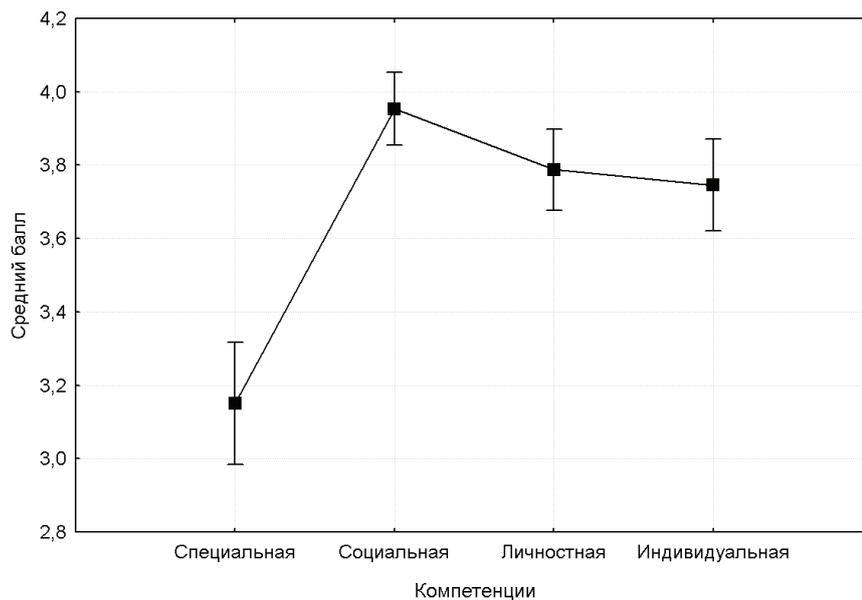


Рис. 2. Выраженность компетентностей у студентов: $F(3, 141) = 50,75, p = 0,00001$; вертикальные отрезки обозначают 95-процентный доверительный интервал

и индивидуальную ($p = 0,0041$), и, тем более, специальную ($p = 0,0001$). Личностная и индивидуальная компетентности выражены одинаково ($p = 0,55$), но, в свою очередь, существенно превосходят выраженность специальной ($p = 0,0001$).

Низкие оценки специальной компетентности можно объяснить тем, что студенты обучаются на 3-м курсе, а специализация в полной мере осуществляется на старших курсах университета. Сопоставимые баллы межличностной компетентности также не вызывают недоумения: специальность социального работника и психолога во многом

базируется на межличностном взаимодействии, коммуникативных практиках и социальном интеллекте. Другими словами, межличностные компетенции являются потенциальной возможностью по отношению к специальной компетентности, определенным гарантом ее эффективного формирования и развития.

Для проверки гипотезы о связи когнитивных способностей, компетентностей, компетенций и успеваемости был проведен факторный анализ по методу главных компонент с последующим вращением Варимакс, который позволил выделить три фактора (табл. 2).



Таблица 2

Матрица факторных нагрузок

Переменная	Фактор		
	1	2	3
Конкретный интеллект (As)	0,56	0,27	-0,15
Абстрактный интеллект (P)	-0,24	0,42	0,43
Когнитивный стиль (СЗР)	0,05	0,81	-0,29
Когнитивный стиль (СФ)	0,17	0,81	0,14
Специальная компетентность	0,79	0,11	0,23
Социальная компетентность	0,76	-0,17	0,17
Личностная компетентность	0,55	0,07	0,08
Индивидуальная компетентность	0,64	0,17	0,36
Инструментальные компетенции	0,13	0,20	0,74
Межличностные компетенции	0,13	-0,16	0,80
Системные компетенции	0,30	0,01	0,78
Общий интеллект (тест Равена)	-0,22	0,59	0,25
Успеваемость (средний балл)	0,06	0,51	0,40
% объясненной дисперсии	0,19	0,18	0,19

Первый фактор, который можно назвать «фактором компетентности», объясняет 19% общей дисперсии. Он включает все, диагностируемые опросником «Профессиональная компетентность педагогов-психологов», компетентности: специальную, социальную, личностную и индивидуальную, а также показатель вербального конкретного интеллекта студентов. Наибольший вес имеет переменная «специальная компетентность» (0,79), наименьшая нагрузка приходится на переменную «личностная компетентность». Формирующиеся компетентности взаимосвязаны с конкретным интеллектом как совокупностью ассоциативных способностей. Они обусловлены, скорее, здравым смыслом, чем логикой, и носят неявный характер. Такой вывод не противоречит ряду исследований в данной области, согласно которым о компетентности можно говорить после непосредственного опыта работы по специальности. Кроме того, по А. Бродер (A. Broder), при доминировании практического интеллекта ум испытуемых может функционировать как адаптивный ящик, совмещая простые эвристики с деятельностью академического интеллекта [18].

Второй фактор – «когнитивные способности» – объясняет 18% общей дисперсии. Он включает такие показатели, как когнитивный стиль полнезависимость – полнезависимость, тестируемый методиками Л. Л. Терстоуна (с одинаковой нагрузкой – 0,81), общий интеллект по тесту Дж. Равена (0,59), вербальный абстрактный интеллект (0,42) и средний балл успеваемости (0,51). Структура фактора позволяет утверждать, что эффективность академической успеваемости студентов взаимосвязана с их полнезависимостью, с развитием общего и абстрактного

вербального интеллекта, основанного на понятийном способе группировки и категориальных репрезентациях.

В третий фактор («фактор компетенций»), который объясняет 19% общей дисперсии, вошли все переменные, характеризующие универсальные компетенции испытуемых: инструментальные (0,74), межличностные (0,80) и системные (0,78), показатели абстрактного вербального интеллекта (0,43) и успеваемости (0,40).

Таким образом, переменная «успеваемость (средний балл)» представлена в структуре двух факторов: «когнитивные способности» и «фактор компетенций» и можно говорить о двух сценариях ее роста. Первый сценарий расставляет акценты на интеллектуально-когнитивном развитии личности, балансе общего и вербального интеллекта, на том, что именно интеллект делает человека свободным, что и проявляется в его склонности к полнезависимости. Второй сценарий предполагает наличие взаимосвязи академических достижений с абстрактным вербальным интеллектом и компетенциями. Такой подход не противоречит иерархической теории интеллекта Кеттелла – Хорна – Кэрролла (A Cattell–Horn–Carroll Theory of Cognitive Abilities), которая особое внимание уделяет экспертным способностям, основанным на компетенциях, дедуктивных рассуждениях и скорости принятия решений, и кристаллизованному интеллекту как хранилищу вербальных декларативных и процедурных знаний, приобретенных посредством других способностей в течение формального и неформального образования и житейского опыта [13]. Он также согласуется с теорией и практикой Болонского процесса, основанного на компетентностном подходе.



Заключение

Согласно выводам, вытекающим из результатов нашего исследования, при традиционной системе высшего образования академические достижения студентов взаимосвязаны или с интеллектом (общим и вербальным) и когнитивным стилем (фактор 2), или с вербальным интеллектом и компетенциями (фактор 3). На наш взгляд, структуры факторов отражают корреляции соответственно с декларативными или с процедурными знаниями, качество которых служат основанием оценочной деятельности преподавателей. Выбор сценария оценивания в мировой практике обусловлен (и будет обусловлен у нас) запросами «экономики знаний»: ускоряющиеся темпы обновления информации и внедрение инновационных образовательных технологий требуют мобильного специалиста, способного непосредственно реализовывать свои знания и умения в профессиональной деятельности.

Компетентностный подход предъявляет к будущему специалисту дополнительные, помимо наличия интеллекта, прогнозируемые требования. Компетенции – это способности, готовность, опыт и ценности. В то же время, интеллект и компетенции не гарантируют априори необходимый уровень сформированности компетентностей.

Библиографический список

1. Традиции и тенденции развития зарубежного высшего образования и перспективы взаимодействия с российской высшей школой. Томск, 2011. 588 с.
2. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. М., 2005. 126 с.
3. Бине А. Измерение умственных способностей. СПб., 1998. 432 с.
4. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопр. психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
5. Штернберг Р. Отточите свой интеллект. Минск, 2000. 544 с.
6. Gebauer G.F., Mackintosh N. J. Psychometric intelligence Dissociates Implicit and Explicit Learning // J. of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 2007. Vol. 33, № 1. P. 34–55.
7. Холодная М. А. Психологическое тестирование и право личности на собственный вариант развития // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2004. № 2. С. 66–75.
8. Ушаков Д. В. Дискуссия о тестах интеллекта как социально-психологический эксперимент // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2004. № 4. С. 91–107.
9. Практический интеллект / под ред. Р. Дж. Стернберга [и др.]. СПб., 2002. 272 с.
10. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб., 2002. 496 с.
11. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Intellectual competence and the intelligent personality : A third way in differential psychology // Review of General Psychology. 2006. Vol. 10, № 3. P. 251–267.
12. Холодная М.А., Берестнева О.Г., Кострикина И. С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности // Психол. журн. 2005. № 1. С. 29–37.
13. Чередникова Т. В. Современные теории интеллекта и практика // Психодиагностика и психокоррекция / под ред. А. А. Александрова. СПб., 2008. С. 115–149.
14. Contemporary intellectual assessment: theory, tests, and issues / eds. D. P. Flanagan, P. L. Harrison. N. Y., 2005. P. 581–615.
15. Равен Дж.К., Курт Дж.Х., Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Разд. 1. М., 1997. 82 с.
16. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск, 2008. 296 с.
17. Матяш Н.В., Феценко Е. М. Диагностика профессиональной компетентности педагога-психолога // Образовательные технологии. 2009. № 2. С. 80–91.
18. Broder A. Decision making with the adaptive toolbox: influence of environmental structure, intelligence and working memory load // J. of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 2003. Vol. 29, № 4. P. 611–626.

Scenarios of Interconnection Between Academic Achievements and Intellectual-Cognitive Development of Students

Alexandr P. Lobanov

Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank
18, Sovetskaya, Minsk, 220030, Belarus
E-mail: 7707601@mail.ru

Natalia P. Radchikova

Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank
18, Sovetskaya, Minsk, 220030, Belarus
E-mail: radchikova@yahoo.com

Elena M. Semyonova

Saratov State Technical University named after Gagarin U. A.
21, Politehnicheskaya, Saratov, 410054, Russia
E-mail: sem-elen@bk.ru

The article presents theoretical analysis of the problem regarding descriptors of students' academic achievements. It views scientific approaches based on intellect and competences. The study points out that the opposition between competences and intellect leads to their inclusion into the structure of cognitive abilities. Implementation of psychodiagnostic methods (for intellect diagnostics: Raven Progressive Matrices and A. P. Lobanov's "Principal Method for Grouping"; cognitive style diagnostics: Thurstone's hidden figures test and picture memory test; competences diagnostics: "Competences evaluation questionnaire"; professional integrity: N. V. Matyash and E. M. Feshchenko's "Professional integrity of psychology teachers" questionnaire) on the sample consisting of 58 third-year students aged 20-25 allowed to find out that there are two possible scenarios of interconnection between academic progress and intellectual-cognitive development and competences.



The applied aspect of the problem under study can be implemented in the practice of higher education modernization and monitoring of educational psychological support.

Key words: educational process, intellectual and cognitive development, intellect, competences, professional integrity, academic achievements.

References

1. *Traditsii i tendentsii razvitiya zarubezhnogo vysshego obrazovaniya i perspektivy vzaimodeystviya s rossiyskoy vysshey shkoloy: monografiya* (The traditions and tendencies of foreign higher education development and the perspectives of interaction with Russian higher school). Tomsk, 2011. 588 p. (in Russian).
2. *Proektirovanie gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya* (The development of new generation state educational standards). Moscow, 2005. 126 p. (in Russian).
3. Bine A. *Izmerenie umstvennykh sposobnostey* (The measurement of intellectual abilities). St.-Petersburg, 1998. 432 p. (in Russian).
4. Ayzenk G. Yu. *Intellekt: novyy vzglyad* (Intelligence: a new view). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii), 1995, no. 1, pp. 111–131 (in Russian).
5. Shternberg R. *Otochite svoj intellect* (Sharpen your intelligence). Minsk, 2000. 544 p. (in Russian).
6. Gebauer G. F., Mackintosh N. J. *Psychometric intelligence Dissociates Implicit and Explicit Learning*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 2007, vol. 33, no. 1, pp. 34–55.
7. Kholodnaya M. A. *Psichologicheskoe testirovanie i pravo lichnosti na sobstvennyy variant razvitiya* (Psychological testing and personal right to choose the individual way of development). *Psichologiya: zhurn. vys. shk. ekonomiki* (Psychology. Journal of Higher School of Economics), 2004, no. 2, pp. 66–75. (in Russian).
8. Ushakov D. V. *Diskussiya o testakh intellekta kak sotsial'no-psichologicheskiiy eksperiment* (Discussion about intelligence tests as social-psychological experiment). *Psichologiya: zhurn. vys. shk. ekonomiki* (Psychology Journal of Higher School of Economics), 2004, no. 4, pp. 91–107 (in Russian).
9. *Prakticheskiy intellekt* (Practical intelligence). Ed. by R. J. Sternberg. St.-Peterburg, 2002. 272 p. (in Russian).
10. Anderson Dzh. *Kognitivnaya psichologiya* (Cognitive psychology). St.-Petersburg, 2002. 496 p. (in Russian).
11. Chamorro-Premuzic T., Furnham A. *Intellectual competence and the intelligent personality. A third way in differential psychology. Review of General Psychology*. 2006, vol. 10, no. 3, pp. 251–267.
12. Kholodnaya M. A., Berestneva O. G., Kostrikin I. S. *Kognitivnye i metakognitivnye predposylki intellektual'noy kompetentnosti v nauchno-tekhnicheskoy deyatel'nosti* (Cognitive and meta-cognitive premises of intellectual competence in scientific-technical activity). *Psichol. zhurn.* (Psychological Journal), 2005, no. 1, pp. 29–37 (in Russian).
13. Cherednikova T. V. *Sovremennyye teorii intellekta i praktika* (Modern theories of intelligence and practice). *Psikhodiagnostika i psikhokorreksiya*. St.-Petersburg, 2008, pp. 115–149 (in Russian).
14. *Contemporary intellectual assessment: theory, tests, and issues*. Ed. by D. P. Flanagan, P. L. Harrison. N. Y., 2005, pp. 581–615.
15. Raven Dzh. K., Kurt Dzh. Kh., Raven Dzh. *Rukovodstvo k progressivnym matritsam Ravena i slovarnym shkalam. Razdel 1* (The guide to Raven's progressive matrices and word scales. Part 1). Moscow, 1997. 82 p. (in Russian).
16. Lobanov A. P. *Psichologiya intellekta i kognitivnykh stiley* (The psychology of intelligence and cognitive styles). Minsk, 2008. 296 p. (in Russian).
17. Matyash N. V., Feshchenko E. M. *Diagnostika professional'noy kompetentnosti pedagoga-psikhologa* (The diagnostic of teacher-psychologist's professional competences). *Obrazovatel'nye tekhnologii* (Educational Technologies), 2009, no. 2, pp. 80–91 (in Russian).
18. Broder A. *Decision making with the adaptive toolbox: influence of environmental structure, intelligence and working memory load*. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 2003, vol. 29, no. 4, pp. 611–626.

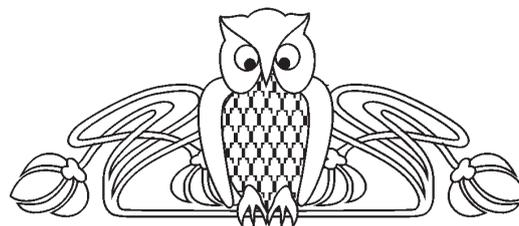
УДК 37.013

ПРОЦЕСС АКМЕОЛОГИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРАТИВНОЙ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЕ

Н. В. Бригадиренко, Е. М. Лысенко

Бригадиренко Наталья Владимировна – педагог-психолог, Музыкально-эстетический лицей им. А. Г. Шнитке, Энгельс, Россия
E-mail: BNV64@list.ru

Лысенко Елена Михайловна – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, педагогики, акмеологии, Смольный институт ПАО, Санкт-Петербург, Россия
E-mail: lem280662@mail.ru



Представлен теоретический анализ процесса акмеологизации субъектов образования в интегрированной креативной среде Музыкально-эстетического лицея им. А. Г. Шнитке (г. Энгельс). Рассмотрены проблемы построения нелинейной модели интегративной креативной среды в инновационном образовательном учреждении. Показана перспективность изучения темы в связи с внедрением в образовательную практику Федерального Закона «Об образовании в РФ». Отмечено, что критериями оценки акме-