

Н. Н. ЩЕРБАКОВА

*(Омский государственный педагогический университет,
г. Омск, Россия)*

УДК 81'23:378.182

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДАННЫХ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. Известно, что использование психолингвистического эксперимента позволяет обнаружить проблемы, которые при обычном анкетировании выявляются в меньшей степени. В статье рассматриваются результаты цепочечного ассоциативного эксперимента, проведенного в рамках комплексного психолого-педагогического обследования первокурсников педагогического вуза с целью выявления проблем их адаптации к учебному процессу, а также ожиданий в связи с подготовкой к профессиональной деятельности. На основе сравнения данных, полученных путем психологического и педагогического анкетирования, и ассоциативного эксперимента сделаны выводы о степени соответствия результатов разных видов обследования друг другу. Анализ словесных цепочек позволил увидеть не только отражение учебных проблем первокурсников, в частности, переживаний по поводу будущей сессии, но и важность построения гармоничных межличностных отношений, а также представления о будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цепочечный ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле, методы анализа ассоциативного поля, коннотация, психолого-педагогическое обследование, психолингвистика.

По свидетельству ряда исследователей, ассоциативный эксперимент на сегодняшний день является одним из эффективных средств изучения языкового сознания, «поскольку он позволяет выявить, каковы те ментальные образы мира, которые присущи представителям того или иного этноса» [Архипова 2011: 6]. Представляется, что данное утверждение верно не только для этноса, но и для социальных групп, в связи с чем данные ассоциативного эксперимента могут быть использованы при комплексном обследовании различных коллективов. Такое обследо-

вание было предпринято в 2017 году среди первокурсников факультета начального, дошкольного и специального образования Омского педагогического университета с целью выявления проблем их адаптации к учебному процессу, мотива выбора будущей профессии, а также ожиданий в связи с подготовкой к профессиональной деятельности. Студентам была предложена анкета-опросник [Щербаков 2018: 266-268], а затем был проведён цепочечный ассоциативный эксперимент с использованием стимула *университет*.

«Большой психологический словарь» определяет ассоциативный эксперимент как особый метод исследования мотивации личности, которая выявляется путём исследования реакций, возникающих на тот или иной речевой стимул [Мещеряков, Зинченко 2008: 26]. Как известно, ассоциативный эксперимент сейчас широко и успешно используется для анализа самых разнообразных проблем, связанных с изучением языковой личности [Миронова 2016: 192-199]. «Ассоциативный эксперимент <...> служит ценным материалом для изучения психологических эквивалентов того, что в лингвистике называется семантическим полем, и вскрывает объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов» [Белянин 2003: 70]. Одной из его разновидностей является цепочечный эксперимент, называемый также цепным или экспериментом на продолжающуюся реакцию [Леонтьев 1983: 50]. Получаемый в результате языковой материал демонстрирует многообразие ассоциаций, и поэтому всегда возникает проблема его адекватной интерпретации. На сегодняшний день существуют разные подходы к анализу материала. Так, например, психологи, активно использующие данный вид ассоциативного эксперимента в психоанализе, рекомендуют обращать внимание на длину цепочки, состав и количество семантических гнёзд, соотношение адекватных и неадекватных реакций и т. д. [Баскакова, Глухов 2008: 39-42]. Психолингвистические подходы к анализу материала обобщены Н. И. Мироновой, которая установила, что полученные в ходе эксперимента ассоциативные поля (АП) могут исследоваться по следующим параметрам: «сплошное сравнение одноименных АП по составу и частоте первых двух реакций;

пословное сопоставление одноименных АП; сравнение семантической структуры одноименных АП; анализ ядра лексиконов представителей разных этносов; определение степени стандартности (ритуализованности) ответов в разных языках; установление доминирующих структур – номинативной или предикативной; гендерный анализ ответов и не-ответов (отказов)» [Миронова 2011: 110]. Ю. Н. Караулов, кроме того, предлагает уровеньный подход к анализу полученного материала, выделяя три уровня анализа: грамматический и лексико-семантический (он обнаруживается во взаимоотношениях словоформ), когнитивный (показывает взаимосвязь между лексемами, определяемую языковой картиной мира) и прагматический (характеризует взаимоотношения человека с миром) [Караулов: 45-46].

Получаемый в процессе цепочечного эксперимента материал, таким образом, требует чётких установок в процессе интерпретации. Наиболее адекватным задачам комплексного обследования первокурсников представляется метод анализа семантического поля, предложенный в работах Н. И. Мироновой. В качестве основы анализа используется понятие универсальной схемы: «схема есть индивидуальное знание; она отсылает к знаниям о мире конкретного человека; схема есть нечто обобщенное; она содержит информацию не об одной особой ситуации, а скорее, об особом типе ситуаций; схема обладает структурой, она не только состоит из некоторого набора фактов, но и включает информацию о том, как эти факты связаны друг с другом; схема используется для получения выводных знаний; схемы служат основой интерпретации действительности и используются в процессе понимания; схемы связаны между собой и могут образовывать иерархии» [Миронова 2011: 112].

В эксперименте приняли участие 73 студента первого курса, из них 39 обучаются по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профили «Логопедия» и «Дошкольная дефектология») и 34 – по направлению «Педагогическое образование» (профили «Начальное образование» и «Дошкольное образование»).

Анализ полученных результатов показал, что самая объёмная группа реакций на стимул *университет* связана с действиями,

состояниями и характеристиками учебного процесса: *автомат, баллы* (иногда с конкретизацией типа *75 баллов – нижний порог* для получения оценки «хорошо»), *бюджет, задание, зачёт, зачётная неделя, знания, долги, коммерция* (имеется в виду обучение на коммерческой основе), *лекция, математика, образование, отработка, оценки, пары, образовательный портал, отчисление, передача, русский язык, реферат, семинар, сессия, стипендия, тесты, ум, учеба, экзамен*. Обращает на себя внимание объёмность группы, связанной с оценкой учебной деятельности студента (*сессия, зачет, экзамен, реферат* и т.д.). Эта группа, несомненно, входит в ядро поля, поскольку она представлена самым большим количеством реакций – 243. Все участники эксперимента указывали хотя бы одно слово из данной тематической группы, а 81 % участников давал 2 и более подобных реакций, что свидетельствует о тревоге перед первым испытанием в новом статусе (эксперимент проводился накануне первой в их жизни сессии). Психолого-педагогическое анкетирование выявило значительный уровень тревожности у 2/3 первокурсников в связи с предстоящей сессией, однако по результатам ассоциативного эксперимента можно сделать вывод о том, что в той или иной степени тревожность присуща практически всем первокурсникам.

Вторая по численности группа представлена номинациями других субъектов – участников ситуации (под термином «ситуация», вслед за Н. И. Мироновой, понимается «типовая ситуация, т.е. определенный стереотип, выработанный на основе прошлого опыта человека» [Миронова 2011: 114]): *бакалавр, группа, декан, доктор, доцент, коллектив магистр, однокурсники, охрана, преподаватель, профессор, ректор, староста, студент*. Среди реакций есть небольшая группа, называющая имена конкретных людей: преподавателей, сотрудников деканата, ректората, студенческого профкома – всего 10 номинаций. Судя по реакциям испытуемых, главным участником образовательного процесса является преподаватель: 100 % участников эксперимента указали либо это слово, либо имя конкретного преподавателя, либо его должность и звание: *профессор, доцент, доктор*. Эта группа также входит в ядро поля.

Все остальные группы реакций находятся на периферии семантического поля.

Третьей по численности стала группа ассоциаций, которые называют место ситуации: *аудитория, буфет, вахта, гардероб, деканат, дорога, кафедра, корпус, общежитие, помещение, столовая, факультет, Центр развития детей, школа.*

Примерно такой же по количеству реакций стала группа ассоциаций, которая связана с состоянием участников учебного процесса, их чувствами и эмоциями: *взаимопомощь, веселье, взрослая жизнь, голод, друзья, дружба, любовь, недосып, общение, отношения, самостоятельность, смех, страх, стресс, суматоха, усталость.* Спектр названных чувств и эмоций, как видно из этого списка, разнообразен, причем положительные эмоции называются в 1,5 раза чаще, чем отрицательные, хотя упомянутая выше тревожность, связанная с ожиданием сессии, ставит под сомнение отсутствие отрицательных эмоций у тех студентов, которые их не назвали. Совершенно закономерно номинации положительных эмоций возникали в ассоциативной цепочке рядом с названиями событий, связанных с внеучебной деятельностью: *вожатый, волонтер, еда, капуста, каникулы, конкурсы, мероприятия, посвящение в студенты, праздники.*

Наличие ассоциативных рядов, связанных с характеристикой межличностных отношений показывает их важность для молодых людей, важно также то, что эти реакции исключительно положительные, что свидетельствует об отсутствии серьёзных эмоциональных проблем в процессе адаптации к новым условиям жизни. Эти результаты адекватны полученным при анкетировании.

Объекты – участники ситуации представлены следующей группой реакций: *журнал, зачётка, изрисованные парты, книги, ручка, рюкзак, студенческий, тетрадь.* Интересно то, что ни один из опрошенных не дал реакции, связанной с названиями современных гаджетов, хотя и сами студенты, и преподаватели факультета активно используют их в учебном процессе.

Интересно и то, что периферийное положение заняла группа ассоциаций, связанных с действиями, состояниями и характеристиками других субъектов – участников ситуации: они встреча-

лись как редкие, единичные характеристики: *злые охранники, любимые и родные одноклассники, весёлые, добрые и квалифицированные педагоги, добрые преподаватели.*

Наконец, возможные референты слова-стимула тоже встретились в полученном языковом материале: название университета и факультета, на котором обучаются испытуемые, слова *вуз, институт*, а также точный адрес учебного корпуса и название микрорайона, в котором он расположен (*Нефтяники*). Один из участников эксперимента дал реакцию *Политех*, что объясняется не только соседством педагогического вуза с Техническим университетом, но, по-видимому, и с названием остановки общественного транспорта.

В 97 % ответов реакция испытуемых отражена существительным, редко используются другие части речи, содержащие коннотативный компонент с мелиоративной оценкой: *важно, добрый коллектив, много нового и интересного, почётно, престиж, учење – свет, неучење – тьма, хороший, хорошие преподаватели* или характеристику личного состояния в процессе обучения: *активная жизнь, всегда интересно, всегда хорошее настроение, обожаю, стремление, старание, учиться трудно.*

У цепочечного эксперимента есть одно несомненное достоинство: цепочка ассоциаций в целом ряде случаев даёт возможность точно определить смысл реакции. Так, слово *коммерция* в нашем материале явно употреблено в значении «обучение за свой счёт», поскольку оно располагается в ответе испытуемого сразу же за словом *бюджет*.

Конечно, среди реакций обнаруживаются такие, которые невозможно однозначно отнести к одной ситуации. Так, например, реакции *деканат* и *кафедра* могут называть и помещение, и сотрудников. Но, исходя из наблюдений за употреблением этих слов в речи студентов факультета, а также их местом в цепочке, можно с большой долей вероятности предположить, что они чаще всего относятся к ситуации места, поскольку *деканат* обычно обнаруживается в цепочке после слова *зачётка* (зачетки хранятся в деканате), а *кафедра* – после слова *консультация* (консультации проводятся на кафедре). Сложнее с реакцией *автомат*, поскольку она может соотноситься как с автоматами по

продаже кофе и воды, так и с выставляемой итоговой оценкой по результатам работы студента в семестре. Но, учитывая реалии корпуса, в котором обучаются студенты факультета, можно всё же утверждать, что речь идёт именно об оценке: автоматов по продаже кофе, воды и пр. в корпусе просто нет.

Самой сложной для интерпретации оказалась реакция *школа*. В полученном языковом материале *школа* чаще всего соотносится с местом проведения практических занятий, так, один из участников эксперимента даже уточнил: *школы (посещение школ)*. Кроме того, в цепочке эта реакция чаще всего наблюдается после слов *семинар* или *практика* у студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование», которые систематически посещают школы во время практических занятий. В то же время есть и такие реакции, которые не связаны с учебным процессом в вузе. Это демонстрирует, например, такое звено цепочки, как *ЕГЭ, школа* или такая реакция, как *этап после школы*. В некоторых случаях точно определить смысловое наполнение реакции было невозможно, как невозможно было и установление смыслового наполнения реакции *дети*, возникавшей в той части цепочки, которая у половины участников эксперимента явно увязывалась с представлениями о будущем. Предположим, что речь в данном случае шла всё же о тех, с кем предстоит реализация в профессиональном плане, а не о собственных детях, но полной уверенности по всем подобным реакциям нет, так же, как нет уверенности в том, каким смыслом может быть наполнена реакция *диплом*: это может быть и документ об образовании и обозначение выпускной квалификационной работы.

Представление о перспективах, которые даёт обучение, выражались реакциями типа *аспирантура, будущее, возможности, высшее образование, дети, диплом, перспективы, профессия, работа, статус, стабильность, ученики*. Символом удачного будущего становится *путешествие, открытие новых возможностей, заработок, движение вперёд*.

Полученные нами данные полностью подтверждают выводы И. В. Шапошниковой о том, что образ будущего у молодых людей «позитивен, насыщен безопасными и добрыми, светлыми

ожиданиями, что свидетельствует об открытости нового поколения миру и готовности жить» [Шапошникова 2017: 130]. Вместе с тем эксперимент выявил явную зависимость конкретизации будущего от направления подготовки. Указанные выше позитивные ассоциации возникли у 93 % студентов-дефектологов, обучающихся по профилю «Логопедия», при этом обращает на себя внимание прагматическая оценка будущего как периода материального благополучия. У студентов, обучающихся по другим профилям, тема будущего возникала реже (её продемонстрировали всего 20 % испытуемых, обучающихся по другим профилям), при этом будущее не вызывает реакций типа *зарплата* или *путешествие*, список реакций ограничивается таким рядом: *будущее, профессия, стабильность*.

Если сравнить результаты проведенного эксперимента с результатами психолого-педагогического анкетирования, то можно констатировать соответствие полученных данных, что свидетельствует о ценности ассоциативного эксперимента и достоверности его результатов. Помимо этого, проведённый цепочечный эксперимент гораздо точнее психолого-педагогического анкетирования показал те проблемы, которые возникают у первокурсника в плане адаптации к новым условиям жизни. Так, 2/3 студентов указали в анкете, что их основная проблема – неумение правильно организовать свою жизнь. Как правило, это утверждение и студенты, и проводившие анкетирование преподаватели в первую очередь связывали с учебной деятельностью, и психолингвистический эксперимент этот вывод, безусловно, подтверждает: как уже отмечено, именно учёба вызывает самое большое беспокойство первокурсников. Однако результаты цепочечного ассоциативного эксперимента конкретизируют и другие аспекты этого неумения. Так, 23 % испытуемых продемонстрировали реакции, связанные с проблемами временных затрат на дорогу, что отразилось либо в названии транспортного средства (*троллейбус, маршрутка, автобус*), либо в упоминании о пробках на улицах города, причём такие реакции следовали за эмоциональными компонентами цепочки (*недосып, рано вставать, страх опоздания*). Ещё одна извечная студенческая проблема связана с неорганизованным питанием, о чем свидетель-

ствует появление реакций типа *голод* у 15 % участников эксперимента.

Таким образом, ассоциативный эксперимент, несомненно, имеет большое практическое значение и может быть использован наряду с другими методами изучения проблем, возникающих у первокурсников, с целью планирования дальнейшей работы по их адаптации в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

Архипова С. В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике // Вестник Бурятского университета. 2011. № 11.

Баскакова И. Л., Глухов В. П. Практикум по психолингвистике. – М., 2008.

Белянин В. П. Психолингвистика. – М., 2004.

Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М., 1999.

Леонтьев А. Н. Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов (экспериментальное исследование) // Избранные психологические произведения : в 2-х т. – М., 1983. – Т. II.

Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. – М., 2008.

Миронова Н. И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы // Вопросы психолингвистики. 2011. № 2, том 14. С. 108–119.

Миронова Н. И. Семантический анализ ассоциативного поля // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2.

Шапошникова И. В. Мотивационная база реформы образования и профессиональная идентификация русской языковой личности поля // Вопросы психолингвистики. 2017. № 2.

Щербаков С. В. Профессиональное самоопределение студентов первого курса педагогического университета // Детство, открытое миру: Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. Омск, 28 февраля 2018 г. – Омск, 2018.

©Щербакова Н. Н., 2019