

RU

Влияние технологий контекстного типа на индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст субъекта образовательной деятельности: эмпирическое исследование

Вершинина Т. С.

Аннотация. Цель исследования – показать влияние педагогических технологий контекстного типа на формирование индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста субъекта образовательной деятельности. В статье описаны результаты исследования, состоящего из теоретического и эмпирического этапов, содержание которых обусловлено целью данного исследования. Исследование проводилось в течение 2021-2024 гг. (N = 87) с участием студентов 1-2-х курсов одного из вузов Екатеринбурга. Научная новизна результатов состоит в том, что впервые исследуется влияние педагогических технологий контекстного типа на индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст субъекта образовательной деятельности, отражающий изменение внутриличностного контекста студентов на разных курсах обучения и определяющий личностное и профессиональное развитие в условиях образовательного процесса. В результате исследования выявлено, что в условиях образовательной среды, организованной с применением технологий контекстного типа, происходит изменение индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста субъекта образовательной деятельности. Динамика изменения индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста отражает трансформации внутриличностного контекста. Планомерное проектирование педагогических технологий контекстного типа способствует преобразованию учебной деятельности в профессиональную, развитию механизмов внутренней активности, социально-психологических механизмов.

EN

Influence of contextual technologies on the individual internal lexical and semantic context of the subject of educational activity: An empirical study

T. S. Vershinina

Abstract. The purpose of the study is to show the influence of contextual pedagogical technologies on the formation of the individual internal lexical and semantic context of the subject of educational activity. The article describes the results of the study, which consists of theoretical and empirical stages, the content of which is determined by the purpose of this study. The study was conducted during 2021-2024 (N = 87) with the participation of first- and second-year students of one of the universities in Yekaterinburg. The scientific novelty of the results lies in the fact that for the first time the influence of contextual pedagogical technologies on the individual internal lexical and semantic context of the subject of educational activity is investigated, reflecting the change in the intrapersonal context of students in different years of study and determining personal and professional development in the educational process. As a result of the study, it is revealed that in the conditions of an educational environment organized with the use of contextual technologies, there is a change in the individual internal lexical and semantic context of the subject of educational activity. The dynamics of the change in the individual internal lexical and semantic context reflects the transformation of the intrapersonal context. Systematic design of contextual pedagogical technologies contributes to the transformation of educational activity into professional activity, the development of mechanisms of internal activity, socio-psychological mechanisms.

Введение

Актуальность исследования. Современные вызовы предметной и цифровой множественной реальности, коммуникативные тренды эпохи XXI века требуют пристального внимания к формированию метакогнитивных

навыков и социально-психологических механизмов, обеспечивающих развитие активности как субъектной характеристики, коммуникативной культуры в условиях совместной деятельности, закладывания основ профессиональной идентичности, развития профессиональной речевой культуры, включения обучающихся в предметно-технологические аспекты и морально-нравственные отношения ситуации развития. Интервенция информационно-коммуникационных технологий провоцирует стирание личностных границ, провоцирует утрату традиционных культурных ценностей, что приводит к смене коммуникативных стратегий и искажению механизмов социализации, ставит под угрозу целостность Я-структур, проявляется в особенностях внутриличностного контекста субъекта образовательной деятельности, предъявляемых в речевом поведении. Переосмысление миссии образования требует организации образовательной среды и проектирования образовательных технологий, способствующих повышению ценности «индивидуальности, самоактуализации и саморазвития» человека, переходу к субъект-субъектным отношениям, изменению представлений о развитии субъекта образовательной деятельности.

В данной работе исследуется влияние педагогических технологий контекстного типа на индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст в структуре внутриличностного контекста субъекта образовательной деятельности.

Контекст как семантический психический процесс, «функциональный орган» психики предназначен «для порождения значений и смыслов путем соотнесения различных психических содержаний – не только образов или понятий, но и ценностей, состояний, мотивов» (Калашников, Данилочкина, 2022, с. 74). Внешние контексты развития субъекта образовательной деятельности – это отраженные в сознании и психике характеристики ситуаций поступка (Вербицкий, 2019). Внутренний контекст как многомерная система специфических характеристик человека отражает совокупность знаний и жизненного опыта, трансформации миров в индивидуальном сознании личности, включенной во внешний мир и социокультурную среду (Паршуткина, 2015), является неотъемлемой частью «ментального лексикона» (Сазонова, 2007, с. 2).

Взаимодействие внутреннего и внешних контекстов оказывает влияние на состояния, позиции и установки, содействует выработке способов и механизмов регуляции поведения и совместной деятельности, формированию личностного опыта. На стыке внешнего и внутреннего контекстов формируются механизмы, которые обеспечивают регулирование отношений с социокультурным контекстом, детерминируют поступки и мотивы, репрезентированные в речевом поступке, отражают отношения субъекта с миром и его предрасположенность «поступать определенным образом (своеобразные программы действий-поступков)» (Дьяков, 2019, с. 125), оказывают влияние на особенности информационно-смысловой системы деятельности человека.

Субъективное пространство смыслов и значений, семантическое поле являются внутриличностным контекстом, который выступает механизмом семантизации. Структурные и функциональные аспекты внутриличностного контекста состоят в том, что он охватывает разнообразное психическое содержание, порождает разнообразные смыслы и значения и предстает как семантическое поле, специфическим образом оказывая влияние на возникновение взаимосвязи фрагментов психического содержания, позволяющих по-новому осмысливать происходящее (Доминикан, 2017).

В структуре внутриличностного контекста субъекта образовательной деятельности тип системы представлений, оказывающей влияние на взаимоотношения с людьми (тип коммуникации, далее – ТК) и жестко связанные конструкторы (далее – ЖСК), согласованность Я-концепции и значимые роли образуют индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст, репрезентированный в речевом поведении. Динамика изменений индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста в процессе обучения проявляется поэтапно – от речевого поступка на этапе проектирования профессиональной перспективы к личностно значимому профессионально-речевому поступку.

Образовательный процесс должен пробуждать у субъекта образовательной деятельности интерес к новому опыту, побуждать обращение к собственной картине мира, образу Я. Любое воздействие тягивается в субъективный образ мира как самую интегральную характеристику (по А. Н. Леонтьеву). Выбор системы описания отражает индивидуальную (или типологическую) особенность человека и характеризует его «способы “видения” объекта», способы взаимодействия с окружающим миром. Координирующим началом развития выступает субъективный образ мира, с которым связаны психосемантические процессы в межличностном и интраличностном планах и который «является динамической клеточкой сознания как индивидуального, так и коллективного» (Ключко, 2005, с. 35).

Педагогические технологии, обеспечивающие условия для межличностного взаимодействия субъектов образовательной деятельности, выполняют функцию внешнего контекста как способа семантизации (Вербицкий, Калашников, 2015). Высший уровень «деятельности, общения, целостности, автономности и т. д.» (Брушлинский, 2003, с. 15) является признаком субъекта, формирующегося постепенно по мере овладения понятиями, в которых для него раскрываются значимые свойства объекта и отношения, т. е. происходит не просто перманентное взаимодействие человека как субъекта с окружающим миром, но и целенаправленное изменение мира и вследствие этого себя (Брушлинский, 2003).

Образовательная среда должна обеспечивать развитие способностей субъекта образовательной деятельности, основываясь на системном формирующем влиянии предметной, социальной и информационной сред деятельности, способствовать включению механизмов внутренней активности субъекта деятельности. Психолого-педагогические и дидактические условия контекстного образования формируют среду для конструирования «сюжетной канвы» будущей профессиональной деятельности, благодаря чему статичное содержание образования начинает динамично разворачиваться (Вербицкий, 2019), способствуют развитию субъекта образовательной деятельности, закладывают основы профессиональной идентичности.

Гипотеза исследования: последовательное включение педагогических технологий контекстного типа в образовательный процесс позволяет создать условия для развития механизмов индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста, образованного единством предъявляемых в речевом поведении параметров речевого поступка (значимые роли, ТК, ЖСК, согласованность Я-реального/Я-идеального), в структуре внутриличностного контекста как показателя личностного и профессионального развития субъекта образовательной деятельности.

Для достижения цели исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1) проанализировать динамику параметров речевого поступка, полученных на основе репертуарных решеток (ТК, ЖСК (в том числе долю значимых корреляций между конструктами, определяющую жесткость/рыхлость ТК), значимых ролей, согласованности Я-реального/Я-идеального, индивидуальных ЖСК и образуемого или лексико-семантического группового пространства), обусловленную влиянием комплекса педагогических технологий контекстного типа;

2) на основе полученных результатов описать роль педагогических технологий контекстного типа в изменении индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста субъекта образовательной деятельности в структуре внутриличностного контекста как показателя личностного и профессионального развития субъекта образовательной деятельности.

Для решения указанных в статье задач применялись следующие методы исследования:

- библиографический: анализ научно-методической литературы по теме исследования, а именно статей и монографий на русском и английском языках, посвященных влиянию образовательной среды как подсистемы социокультурной среды, интегрирующей разнообразие педагогических технологий контекстного типа, на развитие активности субъекта образовательной деятельности, на способности управлять индивидуальными состояниями и координировать их в соответствии с условиями деятельности; роли параметров речевого поступка в развитии внутреннего лексико-семантического контекста, репрезентированного в речевом поведении субъекта образовательной деятельности;

- психодиагностический: использование психодиагностического инструментария, позволяющего описать особенности развития индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста субъекта образовательной деятельности на основе анализа психологического, психосемантического, социального аспектов речевого поступка: индивидуально-ориентированный метод личностной психодиагностики – метод репертуарных решеток (Kelly, 1992);

- методы математико-статистического анализа данных, полученных в ходе психодиагностического тестирования студентов: компьютерная математико-статистическая обработка психодиагностических данных с использованием программного обеспечения Statistica (vers. 12), критерий χ^2 -Пирсона – для оценки статистической значимости различий относительных показателей и определения степени согласованности номинативных признаков (Я-реального и Я-идеального, ролевых предпочтений в согласованности Я-реального/Я-идеального), распределения по типу коммуникации; «Ко-терапевтической компьютерной системы «КЕЛЛИ» (Воробьев, 2019) – для выявления полученных в ходе эмпирического исследования личностных конструктов, типа коммуникации, жестко связанных конструктов (критерий «жесткий/рыхлый» по уровню статистической связанности конструктов; доля значимых корреляций между конструктами $> 0,8$); метод контент-анализа – для количественной и качественной оценки тесно связанных пар в структуре индивидуальных ЖСК с целью выявления особенностей лексико-семантического пространства студентов 1-го и 2-го курсов.

Теоретико-методологическую основу исследования индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста субъекта образовательной деятельности составляют контекстный подход как методологическое основание в разработке принципа системности при осуществлении психологического исследования (А. А. Вербицкий (2019)), биопсихосоциальный подход к исследованию психологии здоровья (Д. Эйнджел (Engel, 2012)) и модульно-трансформационный подход в исследовании персональной структуры психики (Э. Блэйхмар (Bleichmar, 1999)); идеи социально-когнитивной теории (А. Бандура), когнитивного подхода (Дж. Келли (Kelly, 1992), У. Найсер (Neisser, 1976)); исследования о сущности понятий «самосознание» и «Я-концепция» (Р. Бернс (Burns, 1982), К. Роджерс (Rogers, 1995), С. Л. Рубинштейн (2020)).

Теоретическая значимость исследования заключается в описании трансформации параметров индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста субъекта образовательной деятельности, демонстрирующих уровень личностного и профессионального развития субъекта образовательной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что описанные изменения параметров индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста, обусловленные влиянием педагогических технологий контекстного типа, могут быть использованы в методологическом, организационном и содержательном плане при проектировании образовательной среды, обеспечивающей психолого-педагогические и дидактические условия для личностного развития субъекта образовательной деятельности.

Обсуждение и результаты

Эмпирическая часть исследования включала наблюдение, беседы, первичную и повторную диагностику индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста; компьютерную математико-статистическую обработку психодиагностических данных, полученных в результате их анализа с помощью компьютерной системы «КЕЛЛИ», основанной на технике репертуарных решеток (Дж. Келли).

Метод репертуарных решеток задает в виде обобщенных инструкций репертуар ролей, для которых респонденты выбирают конкретных людей из своего окружения; анализ такой решетки позволяет установить силу и направленность связи конструкторов, психосемантическое выражение согласованности/рассогласованности Я-реального и Я-идеального, в достаточной степени достоверно утверждать личностную релевантность полученных конструкторов на основе репертуарной решетки, включавшей 14 ролей (самый серьезный человек, самый самостоятельный, самый порядочный, опекаемый, самый бессовестный, патриот, верующий, атеист, профессионал, «Я-идеальное», «Я-реальное», «Я-детское», нетерпимый, терпимый), описать оценки и отношения респондента (Kelly, 1992).

Экспериментальная часть исследования – создание психолого-педагогических условий на основе комплекса педагогических технологий контекстного типа для личностного и профессионального развития субъекта образовательной деятельности. Исследование проводилось в течение 2021–2024 гг.

В ходе исследования изучалась динамика индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста студентов 1–2-го курсов, обусловленная влиянием педагогических технологий контекстного типа. Модель движения студентов к профессиональной деятельности строилась на совокупности психолого-педагогических и дидактических условий в рамках ряда учебных дисциплин социально-гуманитарной и общепрофессиональной направленности в условиях естественного образовательного процесса на 1–2-м курсах (набор 2021 и 2022 гг.).

Психолого-педагогическая технологическая карта строилась на основе поэтапного включения студентов в моделирование квазипрофессиональной деятельности на основе индивидуального, группового (совместного) анализа и решения ситуаций и проблем профессиональной направленности. Проектирование комплекса педагогических технологий (научные дебаты, 6 шляп мышления, мозговой штурм, имитационная деловая игра, тренинг коммуникативной компетентности, case-study, групповой проект социальной направленности, организационно-деятельностная игра, организационно-коммуникационная игра, ролевая игра) предполагает развитие внутренней активности субъекта образовательной деятельности и направлено на совершенствование когнитивных механизмов, механизмов мотивационной сферы, рефлексии, социально-психологического взаимодействия.

Комплекс педагогических технологий строился на основе конструирования в рамках занятий пространственно-предметного, социального и деятельностного образовательного контекста, порядок включения технологий в образовательный процесс определялся этапом встраивания субъекта образовательной деятельности в будущую профессиональную деятельность, стадией профессионального становления, продвижением от учебной деятельности к профессиональной: от предметно-технологических аспектов будущей профессиональной деятельности к социальным и морально-нравственным (Рисунок 1).



Рисунок 1. Модель движения субъекта образовательной деятельности – от учебной к учебно-профессиональной на 1–2-м курсах обучения в вузе на основе педагогических технологий контекстного типа

Сокращения на Рисунке 1: НД – научные дебаты, 6ШМ – 6 шляп мышления, МШ – мозговой штурм, ТКК – тренинги коммуникативной компетентности, ИДИ – имитационная деловая игра, С-С – case-study, ГП – групповой проект, ОДИ – организационно-деятельностная игра, ОКИ – организационно-коммуникационная игра, РИ – ролевая игра, ПД – профессиональная деятельность.

Этапы и описание экспериментального исследования: I – разработка модели движения деятельности студентов к профессиональной деятельности и психолого-педагогических технологических карт с использованием технологий контекстного обучения (1–2-й курсы обучения); II – диагностический (первичная диагностика студентов, 1-й курс); III – проведение занятий с использованием педагогических технологий контекстного обучения (1–2-й курсы); IV – диагностический (повторная диагностика, 2-й курс). На диагностических – II и IV – этапах (в начале первого семестра (1-й курс) и в конце четвертого семестра (2-й курс)) студенты заполняли репертуарные решетки.

Описание выборки. В исследовании принимали участие студенты 1–2-х курсов, обучающиеся по специальности социально-гуманитарной направленности университета г. Екатеринбурга (N = 87). Выборка состояла из двух зависимых выборок А и В: выборка А – 39 чел. (1-й курс 2021/22 уч. г., 2-й курс – 2022/23 уч. г.), выборка В – 48 чел. (1-й курс 2022/23 уч. г., 2-й курс – 2023/24 уч. г.).

Дифференциация выборок обусловлена различием социального контекста, в котором студенты завершали обучение среднего общего уровня образования. Серьезным испытанием для продуктивной учебной деятельности во время подготовки на этапе обучения в школе для них стала ситуация с распространением новой коронавирусной инфекции в 2020 г., породившая комплекс проблем, которые отразились на соматическом и психологическом состоянии людей (изоляция, переход образовательных организаций на дистанционную форму, «инфодемия» и дезинформация (Zarocostas, 2020), замирание культурной жизни, страх заражения, неопределенность будущего и др.), привели к возрастанию конфликта «между знанием и информацией» (Астафьев, 2021): выборка А – ситуация распространения новой коронавирусной инфекции в 2020 г. (10-й класс) и частичный локдаун (11-й класс, 2021 г.), опасения в сбое режима ЕГЭ; выборка В – частичный локдаун (10-й класс, 2021 г.) и нормализация эпидемиологической ситуации, стабилизация социальных контактов (11-й класс) и проведение ЕГЭ в штатном режиме в 2022 г. (но! ОГЭ в 2020 г.).

Обработанные с помощью компьютерной системы «КЕЛЛИ» репертуарные решетки позволили получить следующие параметры индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста студентов 1-2-го курсов: общую характеристику системы представлений каждого студента, личностные позиции в отношениях с окружающими, наличие жестких установок во взаимоотношениях, характеристику значимого окружения.

В результате обработки полученных репертуарных решеток выявлены:

- различия в динамике ТК и жесткости связи конструкторов (по числу значимых корреляций), указывающей на изменение категоричности в оценках и суждениях, в уровне эмоциональной напряженности, а также на наличие готовности к решению психологических проблем;
- жестко связанные конструкторы, характеризующие жесткие установки во взаимоотношениях с другими людьми;
- ролевые предпочтения в согласованности Я-реального/Я-идеального.

В соответствии с первой задачей настоящего исследования был проведен последовательный анализ параметров речевого поступка.

Анализ типа коммуникации, свойственного респондентам, при первичной и повторной диагностике обнаруживает изменения в типе коммуникации как в целом, так и в каждой из выборок (Таблица 1).

Таблица 1. Изменения типа коммуникации у респондентов по данным первичной и повторной диагностики в выборках А и В (87 чел.), %

Тип коммуникации	Выборки А и В		Выборка А		Выборка В	
	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс
Нормальный	52,87	73,56	41,03	66,67	62,50	81,25
Жесткий	47,13	22,99	58,97	30,77	37,50	16,67
Рыхлый	0	3,45	0	2,56	0	2,08
Всего	100	100	100	100	100	100

При нормальном ТК система представлений, влияющих на взаимоотношения с людьми, характеризуется как достаточно целостная и гибкая и способствует установлению хороших контактов с окружающими (сложности в общении могут быть обусловлены недостаточным уровнем сформированности коммуникативных навыков, но хорошее взаимопонимание с людьми позволяет им решать данную задачу самостоятельно). Нормальному типу свойственны достаточный уровень антиципации, понимание поступков и внутренних переживаний, открытость новому опыту, гибкость и адаптивность в отношениях с людьми (Воробьев, 2019).

Жесткий ТК характеризуется четкостью и определенностью, наличием строгих правил и закономерностей, чрезмерной категоричностью, четкой позицией в отношениях с людьми, отсутствием сложностей в объяснении и предсказании их поступков; но при данном типе неоправданно широкое распространение собственных выработанных правил и закономерностей на межличностные отношения, отсутствие объективности и гибкости в восприятии и понимании людей. Все это нарушает контакты и становится основой конфликтов (Воробьев, 2019).

При рыхлом ТК система представлений отличается большой неопределенностью и не способствует социальным контактам; характеризуется какими-либо рамками в восприятии и понимании людей, затруднениями в антиципации их поступков, напряженностью в общении и сложностями планирования своего поведения для достижения цели. Также в поведении наблюдается случайность и непредсказуемость, слабо развиты навыки регуляции собственных эмоциональных состояний (Воробьев, 2019).

Во всей выборке выявлен статистически значимый ($p = 0,022$) сдвиг в изменении типа коммуникации (нормальный: 52,87% → 73,56%; жесткий: 47,13% → 22,99%; рыхлый: 0 → 3,45%). В выборке А на 1-м курсе у 58,97% студентов выявлен жесткий ТК, в выборке В – у 37,50%, свидетельствующий о системе отношений как категоричной в оценке и интерпретации поступков людей и событий внешнего мира. В конце 2-го курса в обеих выборках большее число студентов проявляют нормальный ТК (А: 41,03% → 66,67%; В: 62,50% → 81,25%); выявлено меньшее число студентов с жестким ТК (А: 58,97% → 30,77%; В: 37,50% → 16,67%); предьявлен рыхлый ТК (А: 0% → 2,56%; В: 0% → 2,08%). В целом можно сделать вывод, что у студентов, предьявлявших ранее жесткий ТК, а при повторной диагностике нормальный (А: 35,90% → 20,51%; В: 25,00% → 10,42%), снизилась категоричность в оценке окружающих, а также эмоциональное напряжение и вероятность конфликтного взаимодействия. Изменение нормального ТК на жесткий ТК (А: 10,26%; В: 6,25%) может говорить о возникновении трудностей в коммуникации или сложностей в решении проблем, что указывает на процесс адаптации, при этом рост доли значимых корреляций, т. е. высокого напряжения, статистически не выражен.

Далее был осуществлен анализ доли значимых корреляций между конструктами, указывающей на степень категоричности, и уровня эмоционального напряжения субъекта деятельности (Таблица 2). Корреляционные связи между конструктами отражают целостность системы отношений человека.

Таблица 2. Динамика доли значимых корреляций между конструктами в выборках А и В

Выборка	Число студентов	Уровень статистической значимости (р)	Среднее		Стандартное отклонение	
			1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс
А и В	80	0,000	48,43	39,34	14,40	13,69
А	37	0,049	50,51	45,10	10,93	13,61
В	43	0,000	46,73	34,67	16,63	11,97

Статистически достоверные результаты анализа свидетельствуют о снижении доли значимых корреляций к концу обучения на 2-м курсе (по сравнению с началом 1-го курса) и в совокупности выборок (у 80 чел. из 87), и в каждой выборке – А (у 37 чел. из 39), В (у 43 чел. из 48). Выявленные изменения жесткости связи между конструктами у преобладающей части студентов показывают, что происходит трансформация системы представлений о взаимодействии с окружающим миром, обуславливающая «темп» изменений типа коммуникации.

Анализ ЖСК, указывающих на систему установок в восприятии себя и окружающих людей, показывает при повторной диагностике статистически достоверное сокращение количества ЖСК в суммарной выборке для 71 чел. из 87, в выборке В для 38 чел. из 48; в выборке А наблюдается снижение числа ЖСК у 33 чел. из 39, но статистическая достоверность для данной группы не подтверждается (Таблица 3).

Таблица 3. Динамика количества ЖСК в выборках А и В

Выборка	Число студентов	Уровень статистической значимости (р)	Среднее		Стандартное отклонение	
			1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс
А и В	71	0,033	2,84	1,66	3,54	2,84
А	33	1,000	2,08	1,64	1,93	1,89
В	38	0,006	3,46	1,67	4,37	3,45

Из Таблицы 3 видно, что с учетом сокращения объема жесткого ТК можно говорить о снижении категоричности системы представлений о взаимодействии с миром. Сдвиг ТК в направлении нормального свидетельствует об отсутствии чрезмерного напряжения и состояния стресса, о включении механизмов психологической адаптации, о повышении у студентов способности к конструктивному решению психологических проблем и к выбору решения в сложившейся ситуации. Снижение доли значимых корреляций говорит в пользу роста самостоятельности меры отношений с людьми и о положительной динамике вербального интеллекта. Произошли изменения системы представлений о взаимодействии с окружающим миром, переосмысление стратегий межличностного взаимодействия и решения психологических проблем: 66,67% студентов выборки А и 81,25% студентов выборки В к окончанию второго курса предъявляли целостность, гибкость, собственный взгляд на поступки и переживания других, способность к самостоятельному решению, открытость новому опыту и установлению хороших взаимоотношений с людьми. У 30,77% студентов выборки А и 16,67% выборки В концентрация внимания сместилась на собственные внутренние конфликты и рефлексии, что способствовало на этом этапе определению ограничительных рамок восприятия и понимания мира.

На следующем этапе исследования была проанализирована динамика субъективной ролевой прагматики в согласованности Я-реального/Я-идеального, определяющей групповое лексико-семантическое пространство. В выборке А ($p = ,000$) произошли изменения ролевых предпочтений в определении Я-реального у 76,92% студентов (общая динамика Я-реального в выборках А и В представлена на Рисунке 2).

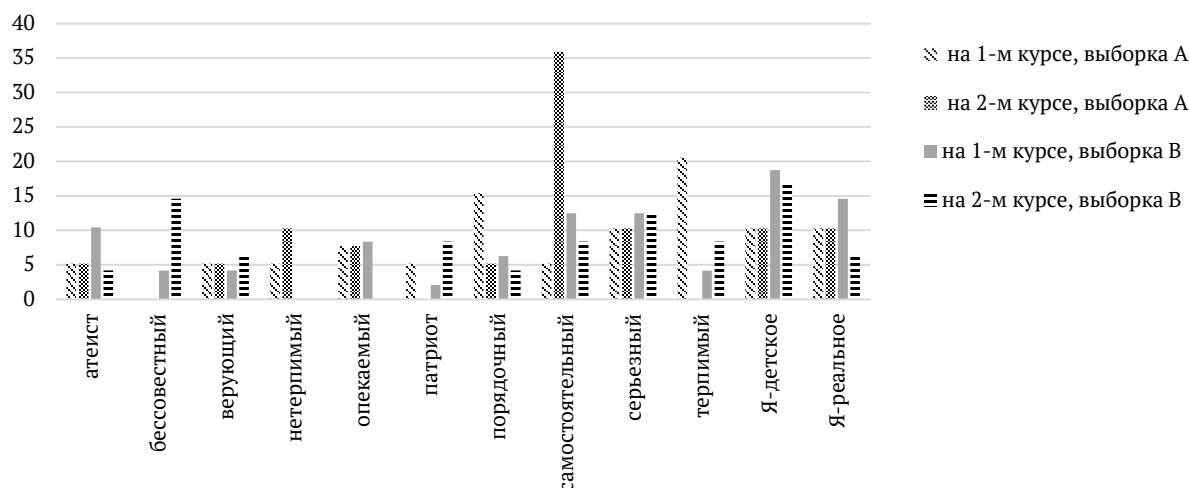


Рисунок 2. Динамика Я-реального в выборках А и В, %

Лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике Я-реального на 1-м курсе образовано следующими определениями себя в настоящем: *терпимый* (20,51%), *порядочный* (15,38%), *серьезный* (10,26%), *Я-детское* (10,26%), *Я-реальное* (10,26%), *опекаемый* (7,69%), *атеист* (5,13%), *верующий* (5,13%), *нетерпимый* (5,13%), *патриот* (5,13%), *самостоятельный* (5,13%). Лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике на 2-м курсе образовано следующими определениями себя в настоящем: *самостоятельный* (35,9%), *нетерпимый* (10,26%), *серьезный* (0,26%), *Я-детское* (10,26%), *Я-реальное* (10,26%), *опекаемый* (7,69%), *верующий* (5,13%), *порядочный* (5,13%), *атеист* (5,13%). Ролевые предпочтения остались прежними у 23,08% студентов, у них не изменились роли: *серьезный* (5,13%), *самостоятельный* (5,13%), *Я-реальное* (5,13%), *нетерпимый* (5,13%), *опекаемый* (2,56%). На 2-м курсе выраженное предпочтение отдается роли *самостоятельный*, в то время как на 1-м курсе это относилось к роли *терпимый*. Утрачивают значимость ко 2-му курсу роли *патриот*, *терпимый*.

В выборке В выявлено ($p = ,001$) изменение ролевых предпочтений в Я-реальном ко 2-му курсу у 91,66% студентов. Лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике себя настоящего представлено следующими определениями: *Я-детское* (18,75%), *Я-реальное* (14,58%), *самостоятельный* (12,5%), *серьезный* (12,5%), *атеист* (10,42%), *опекаемый* (8,33%), *порядочный* (6,25%), *бессовестный* (4,17%), *верующий* (4,17%), *терпимый* (4,17%), *патриот* (2,08%). Лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике на 2-м курсе образовано такими определениями себя в настоящем, как: *Я-детское* (16,67%), *бессовестный* (14,58%), *серьезный* (12,5%), *патриот* (8,33%), *самостоятельный* (8,33%), *терпимый* (8,33%), *верующий* (6,25%), *Я-реальное* (6,25%), *порядочный* (4,17%), *атеист* (4,17%). У 8,34% не изменились предпочтения в ролях *серьезный* (4,17%) и *Я-детское* (4,17%). На 2-м курсе выраженное предпочтение отдается ролям *бессовестный*, *Я-детское*, в то время как на 1-м курсе это относилось к ролям *Я-детское*, *Я-реальное*, *серьезный*. Утрачивает значимость ко 2-му курсу роль *опекаемый*.

Результаты анализа динамики семантического выражения ролевой прагматики в Я-реальном демонстрируют изменения самоотношения в когнитивном (*порядочный*, *верующий*), эмоциональном (*Я-детское*, *опекаемый*, *порядочный*) и социальном (*патриот*, *самостоятельный*, *бессовестный*) аспектах, что проявляется в более адекватной и объективной оценке себя, своей роли, своего поведения и взаимодействия в группе на основе рефлексии, свидетельствует о развитии субъектности, повышении осознания проблемы.

Ролевые предпочтения в определении Я-идеального также претерпели изменения в обеих выборках: 74,36% студентов выборки А ($p = ,000$) и 77,09% студентов выборки В ($p = ,000$) пересмотрели отношение к значимым «будущим» ролям (общая динамика Я-реального в выборках А и В представлена на Рисунке 3).

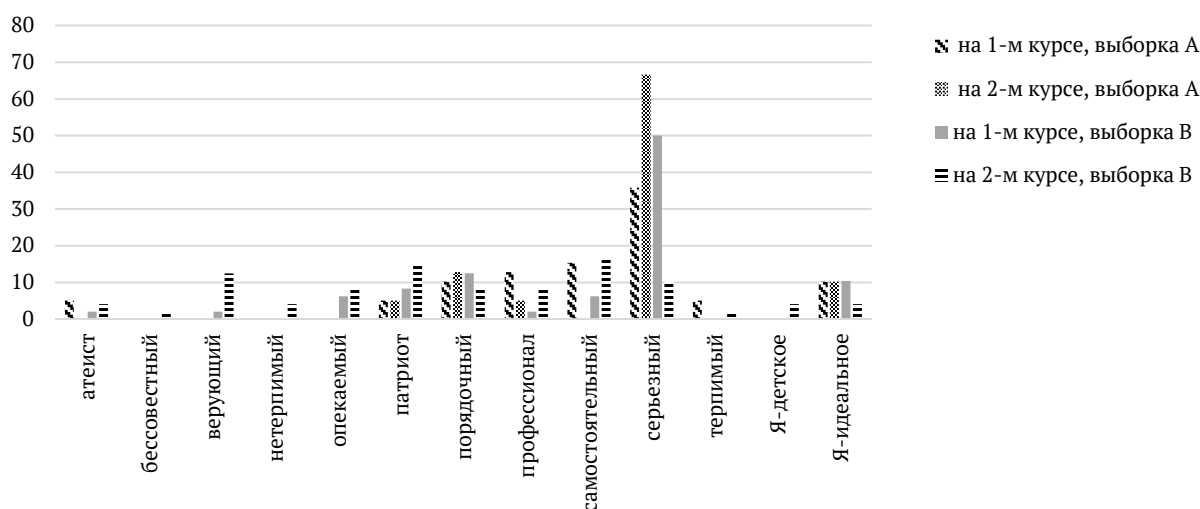


Рисунок 3. Динамика Я-идеального в выборках А и В, %

В выборке А лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике Я-идеального на 1-м курсе образовано следующими определениями себя в настоящем: *серьезный* (35,90%), *самостоятельный* (15,38%), *профессионал* (12,82%), *порядочный* (10,26%), *Я-идеальное* (10,26%), *патриот* (5,13%), *терпимый* (5,13%), *атеист* (5,13%). Лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике на 2-м курсе образовано такими определениями себя в будущем, как: *серьезный* (66,67%), *порядочный* (12,82%), *Я-идеальное* (10,26%), *патриот* (5,13%), *профессионал* (5,13%). Ролевые предпочтения остались прежними у 25,64% студентов, у них сохранились предпочтение в отношении роли *серьезный*. На 2-м курсе возрастает представление о себе будущем в роли *серьезный* (35,90% → 66,67%, в т. ч. 25,64%, не изменивших позицию о будущем Я как *серьезном*). Утрачивают значимость ко 2-му курсу роли *самостоятельный*, *терпимый*, *атеист*.

В выборке В лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике себя будущего представлено следующими определениями: *серьезный* (50,00%), *порядочный* (12,50%), *Я-идеальное* (10,42%), *патриот* (8,33%), *опекаемый* (6,25%), *самостоятельный* (6,25%), *верующий* (2,08%), *профессионал* (2,08%), *атеист* (2,08%). Лексико-семантическое пространство в ролевой прагматике на 2-м курсе образовано следующими определениями себя в будущем: *самостоятельный* (16,67%), *патриот* (14,58%), *верующий* (12,5%), *серьезный* (10,42%), *опекаемый* (8,33%), *порядочный* (8,33%), *профессионал* (8,33%), *атеист* (4,17%), *нетерпимый* (4,17%), *Я-детское* (4,17%),

Я-идеальное (4,17%), *бессовестный* (2,08%), *терпимый* (2,08%). У 22,91% студентов остались прежними предпочтения для ролей: *серьезный* (8,33%), *патриот* (4,17%), *порядочный* (8,33%), *Я-идеальное* (2,08%). На 2-м курсе выраженное предпочтение отдается ролям *самостоятельный*, *патриот*, *верующий*, в то время как на 1-м курсе это относилось к ролям *серьезный*, *порядочный*, *Я-идеальное*. Ко 2-му курсу в незначительном количестве предъявляются роли *бессовестный*, *терпимый*, *нетерпимый*, *Я-детское*.

Результаты анализа динамики ролевой прагматики в *Я-идеальном* позволяют увидеть своего рода переоценку большинством студентов своей преобразующей активности, репрезентированной трансформациями групповой и индивидуальной семантизации представлений о себе в будущем и своем саморазвитии. Так, в выборке А, несмотря на сложности коммуникации и межличностного взаимодействия в группе, на начальном этапе трансформация образа Я в будущем происходит по более конструктивному пути. Выбор лексико-семантических характеристик образа содержит профессионально значимые качества (*серьезный*, *порядочный*), характеристику уровня личностной культуры (*патриот*) и положительную самооценку (*Я-идеальное*), предпочитаемую модель профессионального поведения (*профессионал*).

В выборке В спектр лексико-семантических характеристик *Я-идеального* шире и разнообразнее коннотативно: будущее «Я» описывается и через положительные качества личности, необходимые в профессиональной деятельности (*серьезный*, *самостоятельный*, *порядочный*), и через антиномии в структуре личной культуры (*опекаемый*, *бессовестный*, *патриот*); в самооценке кроме *Я-идеального* обнаруживается *Я-детское*; также используется расширенный диапазон характеристик нормативной регуляции социального поведения (*верующий*, *атеист*, *профессионал*).

В целом лексико-семантические характеристики *Я-идеального* студентов в обеих выборках свидетельствуют о реорганизации стратегий межличностного взаимодействия, формировании представлений о профессиональной деятельности, открытости новому опыту и ориентации на самосовершенствование.

Анализ трансформации ролевых предпочтений в ЖСК позволяет обнаружить изменение представлений о себе и своей роли в межличностном взаимодействии в текущее время и в будущем. Также данные показывают, что на 2-м курсе у студентов обеих выборок наблюдаются отчетливые изменения ролевой прагматики в согласованности *Я-реального/Я-идеального* по сравнению с 1-м курсом: на 1-м курсе ролевые предпочтения в парах различаются в выборках; на 2-м курсе, напротив, выявляются совпадения (выборка А – 30,78%, выборка В – 26,94%) в ролевых предпочтениях в парах при определении себя в текущий момент и будущих ролей, т. е. обнаруживается сближение лексико-семантического пространства у студентов через 2 года обучения, что может говорить о некотором сближении с профессиональным культурным кодом на этапе профессионального становления студентов к окончанию 2-го курса (Таблица 4).

Таблица 4. Динамика ролевой прагматики в согласованности *Я-реального/Я-идеального* в выборках А и В (представлены наиболее частотные ролевые пары, >5%)

ТК	Выборка А		Выборка В	
	1-й курс	2-й курс	1-й курс	2-й курс
Нормальный	<i>опекаемый – профессионал</i> <i>нетерпимый – атеист</i> <i>нетерпимый – атеист</i> <i>Я-детское – Я-идеальное</i>	<i>нетерпимый – серьезный</i> <i>нетерпимый – профессионал</i> <i>Я-детское – серьезный</i> <i>атеист – серьезный</i>	<i>терпимый – серьезный</i> <i>Я-детское – серьезный</i>	<i>нетерпимый – серьезный</i> <i>нетерпимый – профессионал</i> <i>Я-детское – серьезный</i> <i>атеист – серьезный</i> <i>верующий – серьезный</i>
Жесткий	<i>терпимый – серьезный</i> <i>терпимый – профессионал</i> <i>Я-детское – порядочный</i>	<i>опекаемый – порядочный</i>	<i>атеист – самостоятельный</i> <i>атеист – серьезный</i> <i>Я-детское – опекаемый</i> <i>опекаемый – серьезный</i> <i>бессовестный – патриот</i>	<i>опекаемый – порядочный</i>

На завершающем этапе с помощью метода контент-анализа были проанализированы все тесно связанные пары в структуре индивидуальных ЖСК, полученные на основе репертуарных решеток. В качестве стандартных единиц анализа были выбраны тематические группы, выраженные совокупностью лексических единиц в структуре ЖСК, семантически объединяющихся по группам, и ключевые понятия-характеристики, выраженные отдельным словом в структуре биполярных пар, определяющих установки на восприятие других людей (Таблица 5).

Анализ тематических групп в структуре лексико-семантического пространства студентов 1-го и 2-го курсов свидетельствует об изменении паттернов речевого поведения и изменении дискурсивных практик студентов в процессе профессионального становления. На 1-м курсе наблюдается совпадение по тематической группе «развлечения», на 2-м – «непознанное». В целом заметно изменение приоритетов от «развлечений» к «непознанному», что может указывать на осознание значимости образовательного процесса и социокультурного контекста в их личностном развитии и профессиональном становлении.

Контент-анализ массива понятий-характеристик (1-й курс – 471 слово и 554 слова (выборки А и В соответственно); 2-й курс – 131 слово и 344 слова (выборки А и В)) позволил выделить семантическое ядро лексико-семантического пространства для каждой выборки на каждом курсе. Сравнение показало различия семантических ядер между выборками А и В на каждом курсе и их изменение внутри выборки ко 2-му курсу: при различии в выборках предъявленных понятий-характеристик общими для них являются на 1-м курсе такие понятия, как *вспыльчивость* и *доброта*; на 2-м курсе – понятие *ответственность*. Переориентация

в выборе оценок поведения личности – от расположения к людям и эмоциональной несдержанности к необходимости отвечать за действия, поступки – обусловлена погружением в семантическое и ценностно-мотивационное пространство будущей трудовой деятельности в условиях образовательного процесса.

Таблица 5. Изменения лексико-семантического пространства в выборках А и В

Элемент лексико-семантического контекста	Выборка	Курс	
		1-й курс	2-й курс
Тематические группы	А	Игры, Развлечения, Знакомство и общение	Страхование, Электроника, Кино, Непознанное
	В	Юмор, Развлечения, Прочее	Женский клуб, Работа, Непознанное , Прочее
Семантическое ядро	А	<i>вспыльчивость</i> , искренность, честность, лживость, <i>доброта</i> , игра, учёба, любовь, благодарное отношение к людям, неблагодарность	взрослость, инфантильность, надёжность, трудолюбие, ответственность , доверие, воображение, лёгкость, эгоизм, жизнерадостность
	В	трудолюбие, самостоятельность, сдержанность, <i>вспыльчивость</i> , зависимость от других, понимание, <i>доброта</i> , ответственность, серьезность, безответственность	ответственность , лицемерие, безразличие, светлый, тёмный, яркий, тусклый, вспыльчивый, доверчивый, открытость

Примечание к Таблице 5: порядок единиц определяется частотой встречаемости в выборке; курсивом выделены совпадающие характеристики на 1-м курсе, полужирным шрифтом – на 2-м.

Вхождение в семантическое ядро у выборки А на 2-м курсе таких понятий, как *взрослость*, *надёжность*, *трудолюбие*, *доверие*, *лёгкость*, *жизнерадостность*, говорит о значительной трансформации групповой картины мира и переориентации ее в основном на личностное и профессиональное развитие; понятие *воображение* может указывать на движение к сознанию нового на основе появившегося в процессе обучения опыта, а понятия *эгоизм* и *инфантильность* – на неприемлемые в профессиональном становлении качества личности. В семантическом ядре у выборки В на 2-м курсе заметно больше понятий, описывающих неодобряемые качества (*лицемерие*, *безразличие*, *вспыльчивый*), в том числе отмеченных метафорическим переносом (*тёмный*, *тусклый*), что, скорее всего, обусловлено в большей степени ориентацией направленности сознания на оценку поведения другого в межличностном взаимодействии. При этом среди относительно одобряемых характеристик выделяются как понятия с прямым значением слова (*доверчивый*, *открытость*), так и с метафорическим переносом (*светлый*, *яркий*), которые могут быть обращены и к себе, и к другому. Метафора в лексико-семантическом пространстве выборки В говорит о переходе на другой уровень абстракции и обобщения.

Анализ и сравнение ядер лексических пространств показывает, что у студентов 2-го курса происходит изменение в отношении восприятия и оценки себя, своей роли и других людей: значимость положительных и отрицательных оценок свидетельствует о приращении субъективного и группового опыта, в первую очередь, в условиях образовательного процесса.

Изменения Я-концепции отражают развитие субъективного мира человека, его внутриличностного контекста. Степень сближения Я-реального с Я-идеальным (Rogers, 1995), жесткость связанных личностных конструктов, значимые для идентификации себя в мире роли (ролевая прагматика) репрезентируют систему видения и понимания окружающего мира и представлений о взаимоотношениях с другими людьми, отношении к деятельности, уровень адаптационных способностей субъекта образовательной деятельности.

Анализ тесно связанных пар характеристик, ЖСК и корреляционных связей между конструктами показывает, что к окончанию 2-го курса внутриличностный контекст претерпевает достаточно заметные изменения, предъявляемые в речевом поведении, что можно наблюдать на основе трансформации параметров речевого поступка и, как следствие, индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста субъекта образовательной деятельности. У студентов обеих выборок к окончанию 2-го курса произошли изменения в лексико-семантическом пространстве, отражающем динамику развития внутриличностного контекста, предъявляемого в речевом поведении. Сдвиг в типе коммуникации свидетельствует о снижении эмоциональной

напряженности, повышении адаптационного потенциала, коррекции интеракций. Пересмотр значимых ролей в согласованности Я-реального/Я-идеального указывает на преобразование представлений о себе и взаимодействии с другими людьми, стратегий межличностного взаимодействия. Трансформации семантических ядер и тематических групп свидетельствуют об изменении групповой и индивидуальной картины мира студентов к окончанию 2-го курса.

Изменение параметров речевого поступка, обусловленных уровнем адаптационного потенциала, влиянием социокультурного контекста, включением в процесс профессионального становления субъекта образовательной деятельности, позволяет выделить ряд уровней в динамике внутреннего лексико-семантического контекста в структуре внутриличностного контекста:

- уровень **инициации**, «перерождения», связанный с освоением новой социальной роли и с новыми задачами; низкий уровень адаптационного потенциала на 1-м курсе, отражающийся в ТК и корреляционных связях между конструктами, обусловлен влиянием социокультурного контекста, включением в новый культурный код образовательного пространства вуза;

- следующий – **лингвоментальный** – уровень связан с закладыванием основ профессиональной речевой культуры, профессиональной картины мира; изменения внутриличностного контекста на 2-м курсе обусловлены повышением адаптационного потенциала, сближением уникального образа мира субъекта образовательной деятельности с профессиональной картиной мира, узнаванием культурных норм, стандартов и правил профессионального сообщества, трансформацией образа Я, ревизией стратегий межличностной коммуникации.

Таким образом, можно говорить о влиянии педагогических технологий контекстного типа на развитие механизмов внутренней активности субъекта деятельности:

- когнитивных механизмов, отражающих работу сознания субъекта образовательной деятельности, определяющих процесс концептуализации окружающего мира, конкретных предметов и абстрактных образов, мотивации, развития субъектности (*научные дебаты* – активизация решения мыслительных задач, *б шляп мышления* – поиск решения через креативное мышление, *мозговой штурм* – снижение влияния психологических защит, *имитационная деловая игра* – планирование деятельности);

- мотивационной сферы, механизмов саморефлексии, самоопределения, самоконтроля, саморазвития, идентификации, категоризации и проекции, построения Я как целого (*тренинги* – метафорический образ внутреннего мира, развитие коммуникативной компетентности, эмпатии и сензитивности, формирование асертивного поведения, желательного поведения, лидерских качеств, навыков партнерского общения – рефлексия образа Я, образа группы, «Собирание себя»);

- механизмов стратегического планирования, постановки цели, оценка результатов деятельности, выбор стратегий, проектирования и моделирования осознания системы собственных действий и их оснований, логических и смысловых связей, рефлексии себя в группе (*case-study* – анализ конфликта, *имитационная деловая игра* – принятие решения, *групповые проекты* – выдвижения и осознания проблемы, *организационно-деятельностная игра* – переговоры, повышение мотивации, планирование деятельности, межличностного взаимодействия с группой);

- социально-психологических механизмов; механизмов межличностного взаимодействия, делегирования, социально-психологических механизмов общения, воздействия и влияния; механизмов мотивации, направленных на достижение собственных идеалов; механизмов социальной рефлексии, обеспечивающих осознание и оценку поступков (своих и других людей), соотнесение их с групповыми и социальными нормами, переосмысление своей социальной позиции и роли (*групповые социально-психологические проекты*).

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

- динамика изменений параметров речевого поступка и лексико-семантического группового пространства позволяет выделить 2 уровня развития внутреннего лексико-семантического контекста в структуре внутриличностного контекста, выступающего механизмом семантизации;

- в динамике изменений индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста реализуется психологический механизм регуляции речевого поведения субъекта образовательной деятельности, трансформации которого определяются условиями процесса обучения;

- образовательный процесс, организованный на основе технологий контекстного типа, обеспечивает условия для осознания собственного уровня активности при проектировании профессионального будущего;

- включение субъекта образовательной деятельности в конкретную ситуацию как форму взаимодействия с внешним контекстом (индивидуальное и групповое моделирование, анализ и решение социально-профессиональных задач, ситуаций и проблем) обуславливает активность как субъектную характеристику, отражается во внутреннем контексте, в образе «Я и другой», способствует развитию самосознания и Я-концепции; информация наделяется личностным знанием; образ мира субъекта образовательной деятельности становится более системным и целостным;

- педагогические технологии контекстного типа способствуют включению механизмов внутренней активности субъекта деятельности, развитию структур и механизмов индивидуального внутреннего лексико-семантического контекста, связанного с трансформацией внутриличностного контекста как показателя личностного и профессионального развития субъекта образовательной деятельности;

- комплексное проектирование педагогических технологий контекстного типа, образующих контекст образовательной среды, обеспечивает психологические, педагогические и методические условия, позволяющие перестраивать учебную деятельность академического типа в собственно профессиональную на основе квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности субъекта образовательной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в изучении динамики параметров речевого поступка на всех этапах обучения в контексте образовательной среды вуза и описании – на основе анализа трансформаций лексико-семантического контекста – развития внутриличностного контекста как механизма семантизации и показателя личностного и профессионального развития субъекта образовательной деятельности.

Источники | References

1. Астафьев А. Ю. Обновление образовательной парадигмы в условиях перехода вузов на электронное обучение и использование дистанционных образовательных технологий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Право». 2021. № 1.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта. М. – СПб.: Институт психологии РАН; Алетейя, 2003.
3. Вербицкий А. А. Контекстное образование в России и США: монография. М. – СПб.: Нестор-История, 2019.
4. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Понятие «контекст» в категориальном строе психологической науки // Педагогика и психология образования. 2015. № 4.
5. Воробьев В. П. Ко-терапевтическая компьютерная система «КЕЛЛИ-98»: методическое руководство. Изд-е 4-е. СПб.: ИМАТОН, 2019.
6. Доминикан А. И. Виды контекстов при разных научных подходах // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2017. № 4.
7. Дьяков С. И. Семантическая репрезентация деструктивного опыта в системе психической самоорганизации личности // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 4.
8. Калашников В. Г., Данилочкина В. В. Современная практика использования категории «контекст» в работе психологов, коучей и бизнес-тренеров // Проблемы современного образования. 2022. № 2.
9. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005.
10. Паршуткина Т. А. Контекст как системообразующая категория в философии языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4-2 (46).
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2020.
12. Сазонова Т. Ю. Внутренний когнитивный контекст идентификации слова // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2007. № 2 (2).
13. Bleichmar H. Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular-transformacional // Aperturas psicoanalíticas: revista internacional de psicoanálisis. 1999. № 1.
14. Burns R. B. Self-Concept Development and Education. L.: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
15. Engel G. L. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine // Psychodynamic Psychiatry. 2012. Vol. 4. Iss. 3.
16. Kelly G. The Psychology of Personal Constructs. L. – N. Y.: Routledge, 1992.
17. Neisser U. Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology. San Francisco: W. H. Freeman, 1976.
18. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston – N. Y.: Publishing Houghton Mifflin Company, 1995.
19. Zarocostas J. How to Fight an Infodemic // Lancet. 2020. Vol. 395. Iss. 10225.

Информация об авторах | Author information

RU Вершинина Татьяна Станиславовна¹, к. филол. н., доц.
¹ Уральский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Екатеринбург

EN Tatiana Stanislavovna Vershinina¹, PhD
¹ Ural State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Yekaterinburg

¹ wtatiana@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 04.11.2024; опубликовано online (published online): 09.12.2024.

Ключевые слова (keywords): субъект образовательной деятельности; внутриличностный контекст; индивидуальный внутренний лексико-семантический контекст; педагогические технологии контекстного типа; механизмы внутренней активности субъекта деятельности; subject of educational activity; intrapersonal context; individual internal lexical and semantic context; contextual pedagogical technologies; mechanisms of inner activity of the subject of activity.