

RU

Исследование семантического пространства субъекта деятельности как инструмент диагностики личностно-профессионального развития

Вершинина Т. С.

Аннотация. Цель исследования – обосновать семантическое пространство как единицу анализа и диагностики личностно-профессионального развития субъекта деятельности. В статье рассматривается репрезентация личностно-профессионального развития в семантическом пространстве субъекта деятельности. Описываются результаты исследования, проводившегося в условиях естественного образовательного процесса в течение 2022-2023 гг. с участием студентов 1 и 3 курсов ($N = 551$) двух университетов Екатеринбурга. Научная новизна состоит в том, что в работе впервые исследуются изменения индивидуального внутреннего психологического контекста на основе механизма семантизации. Диагностика семантического пространства субъекта деятельности свидетельствует о личностно-профессиональном развитии субъекта деятельности. В результате исследования установлено, что содержание семантического пространства субъекта деятельности обусловлено факторами (тип коммуникации, саморегуляция, когнитивный стиль, самоидентификация) различного уровня значимости. В результате изучения психологического, психофизиологического и социального аспектов речевого поведения субъекта деятельности выявлены достоверные различия в семантическом пространстве на разных этапах обучения, позволяющие описать динамику личностно-профессионального развития. Предлагаемый подход носит универсальный характер и может быть предложен к использованию в различных социальных практиках, в том числе в работе с иностранными студентами.

EN

Studying the semantic space of the subject of activity as a tool for assessing personal and professional development

T. S. Vershinina

Abstract. The research aims to substantiate the semantic space as a unit for analyzing and assessing the personal and professional development of the subject of activity. The article examines the representation of personal and professional development in the semantic space of the subject of activity. The results of a study conducted in a natural educational process during 2022-2023 with the participation of 1st and 3rd year students ($N = 551$) from two universities in Yekaterinburg are described. The research is novel in that it is the first one to examine changes in the individual internal psychological context based on the mechanism of semantization. The assessment of the semantic space of the subject of activity testifies to the personal and professional development of the subject of activity. As a result of the research, it was established that the content of the semantic space of the subject of activity is determined by factors of varying degrees of significance (type of communication, self-regulation, cognitive style, self-identification). As a result of studying the psychological, psychophysiological, and social aspects of the speech behavior of the subject of activity, significant differences were revealed in the semantic space at different stages of learning, allowing us to describe the dynamics of personal and professional development. The proposed approach is universal and can be offered for use in various social practices, including working with international students.

Введение

Постановка проблемы. Исследование личностно-профессионального развития субъекта деятельности является актуальной проблемой для педагогической психологии. В психологии изучаются факторы и методы личностного развития студентов, семантическое выражение психического состояния человека. В то же время на сегодня отсутствуют исследования, позволяющие определить уровни личностно-профессионального развития субъекта деятельности на основе диагностики различий семантического пространства на разных этапах

обучения. «Выстраивание» профессионального самосознания в процессе профессионального становления проявляется в индивидуальном семантическом пространстве субъекта деятельности, наполненном культурно-ценностным содержанием. Структура и содержание индивидуального семантического пространства субъекта деятельности характеризуют уровень личностно-профессионального развития.

Гипотеза исследования – анализ особенностей семантического пространства на разных этапах обучения позволяет диагностировать уровень личностно-профессионального развития субъекта деятельности.

Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи, связанные с изучением особенностей семантического пространства субъектов деятельности на разных этапах обучения:

1) на основе анализа научной психолого-педагогической, лингвокогнитивной, лингвокультурологической литературы описать компоненты семантического пространства, свидетельствующие о развитии субъекта деятельности;

2) определить значимость и содержательное наполнение компонентов семантического пространства;

3) выявить и описать особенности семантического пространства субъекта деятельности на разных этапах обучения на основе анализа компонентов семантического пространства – установок на социальное взаимодействие, основного когнитивного стиля (уровень самодостаточности), уровня саморегуляции, ролевой прагматики в Я-реальном/Я-идеальном, лексико-семантических характеристик семантического пространства.

Для решения указанных в статье задач применялись следующие методы исследования:

- библиографический: анализ научной литературы по исследуемой проблеме на русском и английском языках, посвященной изучению личностно-профессионального развития субъекта деятельности, диагностическому обеспечению исследования личностно-профессионального развития, в том числе роли субъективного семантического пространства в выявлении уровней личностно-профессионального развития;

- психодиагностический: использование психодиагностического инструментария – метод репертуарных решеток («Ко-терапевтическая компьютерная система «КЕЛЛИ»» (Воробьев, 2019)), методика оценки самодостаточности и методика оценки саморегуляции (компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД» (Ванновская, 2015));

- методы математико-статистического анализа данных, полученных в ходе психодиагностического тестирования студентов: компьютерная математико-статистическая обработка данных психодиагностики (Statistica, vers. 12); методы описательной статистики; корреляционный анализ r-Спирмена; критерий χ^2 Пирсона; факторный анализ; контент-анализ.

Теоретико-методологическую основу исследования семантического пространства субъекта деятельности как показателя личностно-профессионального развития субъекта деятельности составляют контекстный подход (Вербицкий, 2019), биопсихосоциальный подход к исследованию психологии здоровья (Engel, 2012), модульно-трансформационный подход в исследовании персональной структуры психики (Bleichmar, 1999), когнитивный подход (Kelly, 1992), социально-когнитивная теория (Бандура, 2000), теории Я-концепции (Рубинштейн, 2020; Burns, 1982; Rogers, 1995), идеи в области субъективной семантики (Артемьева, 2007; Эко, 2006).

Практическая значимость. На основе диагностики семантического пространства субъекта деятельности в образовательном процессе можно выявлять динамику личностно-профессионального развития студентов, создавать психолого-педагогические условия планирования и моделирования контекстов образования для увеличения эффективности и продуктивности деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Обсуждение и результаты

В соответствии с **первой задачей** для обоснования необходимости изучения компонентов семантического пространства как показателей личностно-профессионального развития субъекта деятельности проведен анализ научной литературы.

Фундаментом психического развития личности является совместная деятельность (по Д. Б. Эльконину (1997)). Личностно-профессиональное развитие субъекта деятельности связано с формированием личностных смыслов деятельности (Сергеева, 2017) и профессионального самосознания (Степнова, 2022), осмыслением своего личностного потенциала через Я, становлением целостности личности (Скрипак, Николаева, 2020). В процессе личностно-профессионального развития изменяются взаимодетерминированные личностные и социальные характеристики субъекта деятельности, что ведет к формированию особого склада профессионального сознания.

Вовлечение студента в различные виды деятельности и жизненные ситуации на разных этапах обучения оказывает влияние на формирование устойчивых смысловых структур, поступки и действия, что проявляется в личностных ценностях, смысловых образованиях и, в результате, определяет подходы в конструировании жизненного пути (Братусь, 2019).

Способность человека к овладению новыми видами деятельности обусловлена высоким уровнем саморегуляции, индивидуально-типологические особенности саморегуляции связаны с особенностями темперамента (Моросанова, 2021). Саморегуляция как способность регулирования «собственной активности, ... согласования с объективными требованиями и активностью других людей» определяет траекторию личностного роста, движение к целостному представлению в себе будущем (Бердников, Бобынцев, Апчел, 2014, с. 231).

Уровень продуктивности деятельности связан с самодостаточностью; низкий уровень самодостаточности повышает риск восприятия проблемы как личной угрозы, совершения поступков на основе поверхностного

анализа ситуации (Muhammed, 2011). Благодаря высокому уровню самодостаточности поддерживается оптимальный уровень самооценки, проявляется потенциал сохранения устойчивого положения в стрессовых ситуациях (Pérez-Fuentes, Jurado, Pino et al., 2019), регулируется самосознание, играющее важную роль в развитии эмоций, предотвращаются конфликты и разрешаются сложные ситуации, связанные с социальным поведением (Kostić-Bobanović, 2020).

Среда и социальное окружение являются главными источниками развития личности, по мнению Дж. Келли (Kelly, 1992). Поскольку восприятие и интерпретация реальности происходят через внутренний мир человека, выраженный индивидуальным семантическим пространством, значимым является замечание о том, что эффективность межличностных отношений зависит от сходства конструкторов. В конструкторах обнаруживается перестройка соотношения Я-реального/Я-идеального (Burns, 1982), связанная с внутренними изменениями, обусловленными включением в различные виды деятельности и социокультурным взаимодействием на разных уровнях.

Социокультурное взаимодействие детерминирует систему межличностных отношений субъекта деятельности на разных этапах возрастного и личностного развития с референтной группой, не только создает условия для ее дальнейшего развития, но и способствует формированию устойчивых смысловых структур. Разнообразные по совокупности компонентов и форм воздействия среды (культурная, образовательная, информационная и др.) в той или иной степени оказывают воздействие на продуктивность деятельности, интеракции, саморазвитие и самоорганизацию в соответствии с потребностями субъекта (Вербицкий, 2019).

Субъективная картина мира не только интегрирует представления человека о себе и окружающих, но и обеспечивает личностно-профессиональное развитие субъекта деятельности и его реализацию в осуществляемых сферах деятельности и в отношении ее объектов. Выбор системы описания, равно как и репертуар стратегий социального взаимодействия и поступков в отношении связанных с профессией объектов, репрезентирует особенность человека, характеризует способы «видения» объекта» (Артемьева, 2007) и социального взаимодействия. Субъективная картина мира выступает основой индивидуального семантического пространства и обеспечивает взаимосвязь фрагментов психического содержания (Доминикан, 2017). Преобразование субъективной картины обусловлено овладением различными аспектами деятельности (Вербицкий, 2019). Чем более индивидуальное семантическое пространство согласуется с групповым, коллективным, профессиональным, тем отчетливее освоение субъектом деятельности культурного кода группы, сообщества, тем выше уровень (ступень) идентичности – профессиональной и социальной. Освоение культурного кода группы или сообщества («системы, в которой заданы ... репертуар знаков и их значений вместе с правилами комбинаций знаков» (Эко, 2006, с. 57)) является не только смыслообразующим фактором обретения идентичности субъектом деятельности. Освоение культурного кода раскрывается в объеме и семантике понятий.

Индивидуальное семантическое пространство отражает особенности взаимодействия субъекта деятельности с объектами внешнего мира, субъективную картину мира (в том числе профессиональную), степень освоения культурного кода сообщества; предъявляет ценностно-смысловые координаты личности как самоорганизующейся системы. В нем отражаются субъективная, коллективная, профессиональная картина мира, языковое сознание референтной группы или сообщества, их представления о мире, механизмах социального и межличностного взаимодействия, об их роли в социуме и влиянии на социальное развитие.

Исследование уровня саморегуляции, самодостаточности, ролевой прагматики, выраженной в личностных конструкторах, на разных этапах обучения позволит выявить особенности структуры и содержания индивидуального семантического пространства субъекта деятельности на разных уровнях личностно-профессионального развития.

Исследование проводилось в условиях естественного образовательного процесса на протяжении 2022–2024 гг.

Участники исследования – студенты 1 и 3 курсов (N = 551) факультетов социально-гуманитарной направленности двух университетов Екатеринбурга (Уральский федеральный университет, Уральский медицинский университет). Из них: 1-й курс – 333 чел. (60,44%), 3-й курс – 218 чел. (39,56%); в том числе девушки (1 курс – 277 чел. (50,27%), 3 курс – 181 чел. (32,85%)), юноши (1-й курс – 56 чел. (10,16%), 3-й курс – 37 чел. (6,72%)). Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили согласие к сотрудничеству.

Использовались три методики – методика оценки самодостаточности, методика оценки саморегуляции, техника репертуарных решеток Дж. Келли.

Методика оценки самодостаточности дала возможность исследовать психологический аспект речевого поведения субъекта деятельности с целью определения основного когнитивного стиля – полезависимость/полнезависимость (Холодная, 2002). На основе методики оценки саморегуляции исследовался психофизиологический аспект речевого поведения субъекта деятельности – с помощью шкал, измеряющих систему на операциональном уровне (планирование целей, моделирование условий, программирование, оценивание результатов) и характеризующих способы достижения целей, и нервно-психической устойчивости (базовые свойства нервной системы (силу, уравновешенность и подвижность) и динамические компоненты («установки, жизненный опыт, тип поведения и отношения к себе» (Ванновская, 2015, с. 22))).

Техника репертуарных решеток (Kelly, 1992) обеспечила изучение социального аспекта речевого поведения: респонденту предъявляется произвольный ролевой список, который создает предполагаемую ситуацию взаимодействия с людьми из окружения респондента, обеспечивает глубокое погружение в его внутренний неосознаваемый мир, характеризующий отношение человека к себе и миру. Ролевой список состоял из ролей, для которых следовало «определить» людей из числа знакомых. В репертуарную решетку вошли 14 ролей:

самый серьезный человек, самый самостоятельный человек, самый порядочный, человек, которого хочется опекать, самый бессовестный человек, патриот, верующий человек, атеист, профессионал, Я-идеальное, Я-реальное, Я-детское, нетерпимый человек и терпимый к людям другой культуры. Преимущество техники состоит в том, что возможность свободы выбора лексико-семантических характеристик респондентом для каждой роли, влияние исследователя исключены. В результате компьютерной обработки репертуарной решетки выявляется сила и направленность связи конструкторов; полученные глубинные конструкторы дают возможность проанализировать и описать субъективную семантику ролевой прагматики Я-реального и Я-идеального, оценки и отношения респондента.

Анализ полученных данных с помощью корреляционного анализа r -Спирмена и критерия χ^2 Пирсона позволил определить степень согласованности номинативных признаков (Я-реальное и Я-идеальное, ролевые предпочтения в сопряженности Я-реального/Я-идеального) и распределение по типу коммуникации (жесткость/рыхлость). На основе факторного анализа установлены значимость и содержательное наполнение компонентов семантического пространства у студентов 1 и 3 курсов (varimax-метод с применением преобразования Кайзера; критерия «каменистой осыпи» Р. Кеттелла; факторная нагрузка ниже 0,52 не принималась во внимание). Контент-анализ лексических единиц, образовавших пары жестко связанных конструкторов, выявил различия семантического пространства студентов 1 и 3 курсов.

В соответствии **со второй задачей** определен уровень значимости и содержательного наполнения компонентов семантического пространства у студентов 1 и 3 курсов.

Данные о факторных нагрузках позволили выявить комплекс исходных признаков, отражающих влияние выделенных факторов на формирование семантического пространства субъекта деятельности, и относительный вес отдельных признаков в структуре конкретных факторов.

Структура семантического пространства представлена тремя факторами (у студентов 1 курса, объясняющими 51,93% от общей дисперсии, у студентов 3 курса, объясняющими 53,12% от общей дисперсии): тип коммуникации; саморегуляция; когнитивный стиль, самоидентификация» (Таблица 1).

Таблица 1. Факторная структура семантического пространства субъектов деятельности в независимых выборках на 1 и 3 курсах обучения ($>,50$)

Фактор	Исходный признак	1 курс			3 курс		
		Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Тип коммуникации	Число значимых корреляций	0,833			0,887		
	Доля слишком высоких корреляций	0,868			0,872		
	Кол-во жестко связанных пар конструкторов	0,868			0,872		
Саморегуляция	Уровень саморегуляции		0,821			0,854	
	Программирование		0,711			0,675	
	Моделирование		0,688				
	Поведенческая регуляция		0,656			0,641	
	Планирование		0,587			0,608	
Когнитивный стиль, самоидентификация	Уровень самодостаточности						0,702
	Я-реальное			0,585			
	Я-идеальное			0,759			0,625

Наибольшее влияние на семантическое пространство субъектов деятельности в выборке 1 и 3 курсов оказывают признаки, вошедшие в первый фактор – «Тип коммуникации». Они показывают особенности субъективной семантической карты, обнаруживающей силу и направленность связи конструкторов; представления о себе и других; «правила» восприятия информации, построения взаимодействия и общения. На втором месте по силе влияния находятся признаки, вошедшие во второй фактор – «Саморегуляция». Они отражают согласованность суммарного уровня саморегуляции с уровнем развития функций программирования, моделирования, поведенческой регуляции и планирования на 1 курсе. У студентов 3 курса не выявляется согласованность моделирования с суммарным уровнем саморегуляции, что может указывать на снижение осознанности представлений субъекта деятельности о системе внешних и внутренних условий, важных для достижения целей, обусловленное пересмотром целей, сменой приоритетов на 3 курсе и вероятными сомнениями в выборе профессии. Признаки, вошедшие в третий фактор – «Когнитивный стиль, самоидентификация», – менее значимы и согласованы в своем влиянии на семантическое пространство, чем признаки первого и второго факторов. У студентов 1 курса наблюдается решающее влияние Я-концепции на семантическое пространство субъекта, что можно охарактеризовать влиянием Я-реального и Я-идеального на семантическое пространство как построение «макета» себя в будущем, определение потенциала реализации, репрезентаций желаемой позиции на основе осознания образа себя и оценки соответствия своего текущего состояния реальным требованиям ситуации. У студентов 3 курса третий фактор составляют уровень самодостаточности и Я-идеальное; вследствие этого «макетирование» своего будущего Я, определение потенциала и оценка желаемой позиции детерминируются индивидуальными особенностями когнитивной дифференциации, оценкой степени включенности в профессиональное сообщество выбранной профессии (осознание принадлежности).

Таким образом, результаты факторного анализа показывают, что особенности семантического пространства на разных этапах личностно-профессионального развития обусловлены единством признаков, степень влияния

и согласованность которых определяется психологическими и психофизиологическими характеристиками и социальным опытом субъекта деятельности; особенности семантического пространства детерминированы типом коммуникации, продиктованным долей значимых корреляций и жестко связанных конструкторов; уровнем саморегуляции, связанным с развитием функций программирования, моделирования, поведенческой регуляции и планирования своей деятельности (т. е. особенностями целеполагания, представлениями об условиях достижения цели и способностью к взвешенным действиям при достижении цели); связанностью основного когнитивного стиля с Я-реальным и Я-идеальным субъекта деятельности.

Для решения **третьей задачи** последовательно проводился анализ компонентов семантического пространства «Тип коммуникации», «Когнитивный стиль, самоидентификация», «Саморегуляция» и семантического пространства у студентов 1 и 3 курсов:

1) выявление установок субъекта деятельности в межличностном взаимодействии и отношении к окружающему миру на основе анализа системы представлений о взаимодействии с окружающим миром (типа коммуникации);

2) рассмотрение основного когнитивного стиля (уровень самодостаточности) и уровня саморегуляции; связи уровней самодостаточности и саморегуляции с признаками;

3) анализ ролевой прагматики в Я-реальном/Я-идеальном;

4) характеристика различиям лексико-семантических свойств семантического пространства.

1. Для определения установок в межличностном взаимодействии и отношении к окружающему миру было проанализировано распределение предпочтений по типам коммуникации (жесткость/рыхлость), позволяющее определить особенности системы представлений субъекта деятельности о социальном взаимодействии.

В результате анализа с помощью компьютерной системы «КЕЛЛИ» полученных в ходе исследования репертуарных решеток студентов 1 и 3 курсов были выявлены значимые корреляции между конструкторами; доля слишком высоких корреляций у субъекта деятельности позволяет определить уровень его эмоционального состояния (напряжение или нарастание стресса). Если доля слишком высоких корреляций равна нулю, то можно говорить о целостности системы конструкторов, степени их дифференцированности по содержанию. Анализ системы конструкторов выявил долю слишком высоких корреляций равную нулю у 29,73% студентов 1 курса и 28,90% у студентов 3 курса. Незначительное снижение доли значимых корреляций у студентов 3 курса (не выявляется число значимых корреляций 100,0 как у студентов 1 курса) свидетельствует о преобразовании системы представлений о социальном взаимодействии в направлении к целостности, а также о трансформации установок в восприятии себя и окружающих, «смягчении» алгоритмов оценки и предвидения поступков.

На 1 курсе нормальный тип коммуникации предъявляют 58,56% респондентов, жесткий тип – 37,54%; на 3 курсе нормальный тип коммуникации выявлен у 62,84%, жесткий тип – у 33,03%). Заметно незначительное увеличение объема нормального типа коммуникации на 3 курсе и снижение объема жесткого типа. Жесткий тип коммуникации – это четкость, определенность, строгие правила, чрезмерная категоричность. Нормальный тип коммуникации – достаточно целостная и гибкая система представлений, влияющих на взаимоотношения с людьми.

Изменения в пользу преобладания нормального типа коммуникации на старших курсах обучения позволяют говорить о формировании тенденции к трансформации системы представлений, оказывающих влияние на взаимоотношения с людьми по мере личностно-профессионального развития субъекта деятельности. В процессе личностно-профессионального развития субъект деятельности все больше включается в разнообразные группы, коллективы, сообщества и осваивает многие виды деятельности, что и оказывает влияние на систему представлений о взаимодействии с окружающим миром и закрепляется в семантическом пространстве субъекта деятельности.

Анализ распределения уровня самодостаточности и саморегуляции показал для 1 курса на уровне тенденции ($p = 0,09$), для 3 курса статистически достоверно ($p = 0,002$), что в сочетании уровней самодостаточности и саморегуляции наблюдаются различия у студентов 1 и 3 курсов. В целом в обеих выборках преобладает высокий уровень полезависимости (1 курс – 75,68%; 3 курс – 76,15%) и средний уровень саморегуляции (1 курс – 75,68%; 3 курс – 76,14%). Сочетание высокой полезависимости и среднего уровня саморегуляции у 1 курса встречается несколько реже, чем у 3 (57,96% vs 59,63%). На 1 курсе немного выше представленность сочетания высокой полезависимости с высоким уровнем саморегуляции (12,91% vs 8,72%) и высокой полезависимости со средним уровнем саморегуляции (6,02% vs 3,21%). На 3 курсе выше представленность сочетания высокой полезависимости со средним уровнем саморегуляции (59,63% vs 57,96%), среднего уровня полезависимости со средним уровнем саморегуляции (13,30% vs 11,71%), высокой полезависимости с низким уровнем саморегуляции (4,80% vs 7,80%); другие комбинации представлены незначительно либо статистически недостоверны (Таблица 2).

Доминирование высокой полезависимости в выборках обусловлено тем, что преобладание полезависимости более распространено среди женщин (в выборке девушек 83,12%, юношей 16,88%). Полезависимость проявляется при восприятии образа в преобладании целого и слабой дифференцированности, зависимость от контекста говорит о способности «воспринимать целое как структуру частей и вычленять стимулы из контекста», определяет объектный характер познавательных образов, нацеленность «на содержание деятельности, а не на ее эмоциональный фон» (Ванновская, 2015, с. 16).

Корреляционный анализ суммарного балла саморегуляции, уровня самодостаточности и доли слишком высоких корреляций, объясняющих тип коммуникации, показал различия связанности указанных показателей. Общим является то, что определяющим фактором саморегуляции у обеих групп выступает поведенческая

регуляция. У студентов 1 курса обнаружена статистически значимая очень слабая отрицательная связь (-0,129) самодостаточности и поведенческой регуляции, статистически значимая очень слабая положительная связь (0,126) самодостаточности и планирования. У студентов 3 курса отмечается появление статистически значимой ($p = 0,02$) очень слабой отрицательной связи (-0,134) уровня самодостаточности и доли слишком высоких корреляций (Таблица 3).

Таблица 2. Комбинация уровней полезависимости и саморегуляции у студентов 1 и 3 курсов обучения, %

Уровень самодостаточности	Уровень саморегуляции	1 курс	3 курс
		$p = 0,09$	$p = 0,002$
Высокая полезависимость	Средний	57,96	59,63
Средний уровень	Средний	11,71	13,30
Высокая полезависимость	Высокий	12,91	8,72
Высокая полезависимость	Низкий	4,80	7,80
Средний уровень	Высокий	3,90	4,13
Высокая полезависимость	Средний	6,02	3,21
Высокая полезависимость	Высокий	1,50	1,83
Средний уровень	Низкий	0,30	1,38
Высокая полезависимость	Низкий	0,90	0,00
		100,00	100,00

Таблица 3. Корреляционный анализ суммарного уровня саморегуляции и самодостаточности в выборках (1 и 3 курсы, $N = 551$)

Связанные переменные	1 курс ($N = 333$)		3 курс ($N = 218$)	
	Коэффициент корреляции	p	Коэффициент корреляции	p
Самодостаточность и планирование	0,126	0,022		
Самодостаточность и поведенческая регуляция	-0,129	0,019		
Суммарный балл саморегуляции и поведенческая регуляция	0,899	<0,001	0,889	<0,001
Самодостаточность и доля слишком высоких корреляций			-0,134	0,048

Уровень саморегуляции обусловлен уровнем развития функций планирования, моделирования, программирования, оценивания и развитой способности управлять «своим эмоциональным состоянием в актуальной ситуации уровня поведенческой регуляции» (Ванновская, 2015, с. 15).

Корреляционный анализ показал, что у студентов определяющим фактором саморегуляции является нервно-психическая устойчивость. Основным критерием поведенческой регуляции, которая строится на механизмах самооценки, оценки «своего социального статуса и связей; ... осознания, принятия и отреагирования своих эмоций», выступает способность достигать приемлемый результат деятельности и при этом сохранять или быстро восстанавливать собственные профессиональные навыки и здоровье (Ванновская, 2015, с. 22). Появление связи самодостаточности (полезависимости/полenezависимости) с долей слишком высоких корреляций может указывать на изменение не только особенностей когнитивной дифференциации, но и субъективной «теории» взаимоотношений с другими людьми.

3. Анализ ролевой прагматики в Я-реальном и Я-идеальном на разных этапах обучения выполнен для определения различий в личностных позициях субъекта деятельности.

При анализе данных, полученных из репертуарных решеток, были выявлены различия в ролевой прагматике у студентов 1 и 3 курсов. В Я-реальном наиболее значимые роли (>5%): *серьезный, опекаемый, Я-детское, атеист, порядочный, профессионал, самостоятельный, терпимый* (7,51% vs 7,34%); наблюдается рост предпочтения роли *верующий* к 3 курсу (3,90% vs 7,80%) (Рисунок 1).

Наибольшее предпочтение в Я-идеальном студенты всей выборки отдают роли *терпимый* (34,53% vs 32,11%). Другие ролевые предпочтения у респондентов 1 и 3 курсов различаются: 1 курс – *порядочный, профессионал*; на 3 курсе менее предпочитаема роль *Я-детское*; у 3 курса значимы роли *бессовестный, порядочный, профессионал, Я-детское, опекаемый, верующий и патриот*. Роль *серьезный* в Я-идеальном (предпочитаемая в Я-реальном) в качестве личностного качества не рассматривается респондентами как значимая в проектируемом образе Я. Предпочтение роли *терпимый* может говорить о планировании смены стратегий межличностного взаимодействия в будущем.

Субъективная семантика ролевой прагматики Я-реального и Я-идеального обусловлена силой и направленностью связей между конструктами респондента, содержащими конкретные оценки и отношения. На основе χ^2 Пирсона был проведен анализ предпочитаемых ролей в сопряженности между Я-реальным и Я-идеальным. По номинативным признакам в сопряженности Я-реального/Я-идеального по типам коммуникации на высоком уровне значимости (1 курс – $p = 0,004$; 3 курс – $p = 0,017$) выявлена связь, позволяющая высказать предположение об оценках и отношениях респондентов 1 и 3 курсов.

На 1 курсе в сопряженности Я-реального/Я-идеального по типу коммуникации в сопряженности Я-реального/Я-идеального при **нормальном типе** коммуникации предпочтение (>1% респондентов) отдается ролям (Рисунок 2): *серьезный – серьезный* (5,11%, статистически значимо), *Я-детское – серьезный* (2,40%), *порядочный – серьезный* (2,10%), *терпимый – серьезный* (2,10%), *опекаемый – серьезный* (1,80%), *опекаемый – порядочный* (1,50%),

опекаемый – профессионал (1,20%), порядочный – самостоятельный (1,50%), атеист – серьезный (1,20%), профессионал – серьезный (1,20%), самостоятельный – серьезный (1,20%); при **жестком типе** коммуникации: серьезный – серьезный (3,00%), опекаемый – серьезный (1,80%), профессионал – серьезный (1,80%), самостоятельный – серьезный (1,50%), атеист – серьезный (1,20%), терпимый – самостоятельный (1,20%).

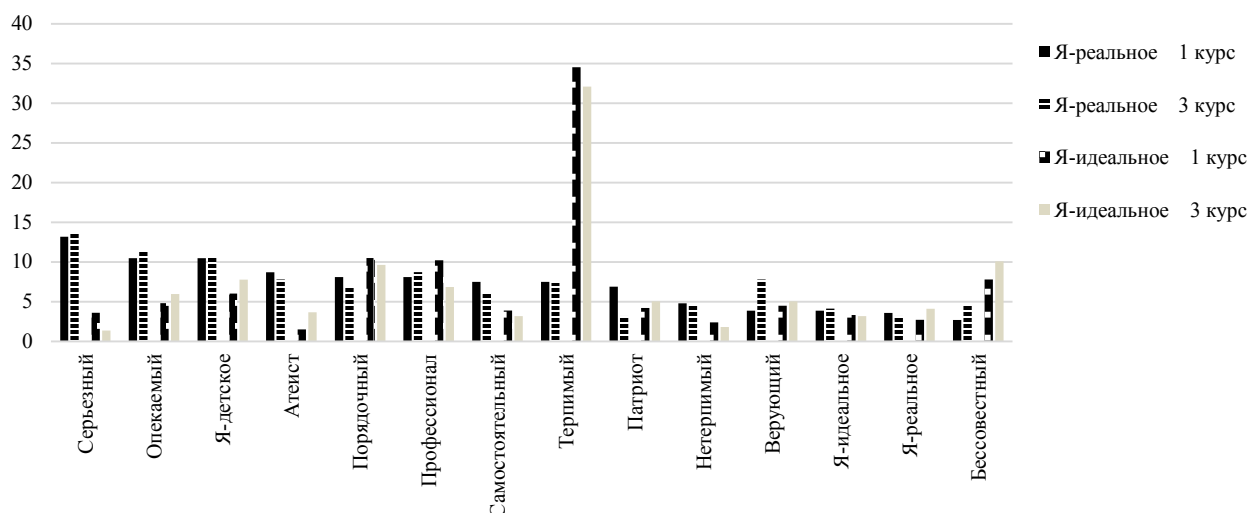


Рисунок 1. Различия в ролевой прагматике Я-реального и Я-идеального у студентов 1-3 курсов, %

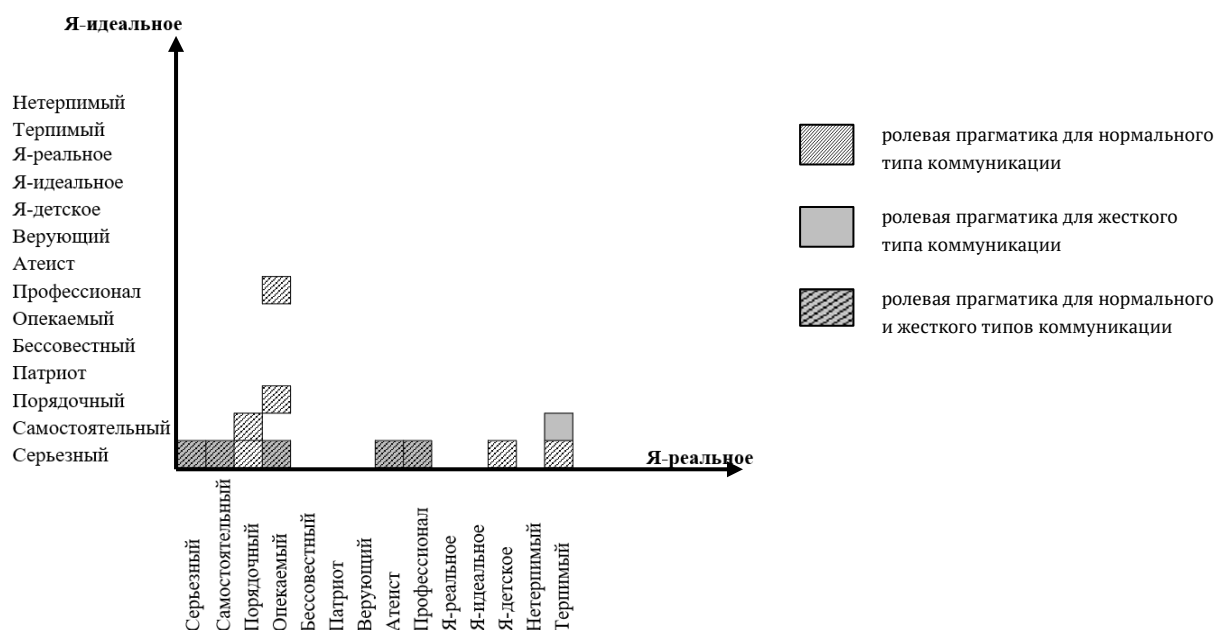


Рисунок 2. Ролевая прагматика в сопряженности Я-реального/Я-идеального у студентов 1 курса

На 3 курсе (Рисунок 3) в сопряженности Я-реального/Я-идеального по типу коммуникации наиболее предпочитаемыми ролями в сопряженности Я-реального/Я-идеального при **нормальном типе** коммуникации являются (> 1% респондентов): серьезный – серьезный (3,21%), опекаемый – серьезный (2,29%), Я-детское – серьезный (1,83%), Я-детское – порядочный (1,38%), серьезный – терпимый (1,38%), атеист – серьезный (1,38%), профессионал – серьезный (1,38%), профессионал – атеист (1,38%), верующий – серьезный (1,38%), нетерпимый – серьезный (1,38%); при **жестком типе** коммуникации: серьезный – серьезный (2,75%), Я-детское – серьезный (1,83%), порядочный – порядочный (1,83%), самостоятельный – серьезный (1,38%), терпимый – патриот (1,38%), опекаемый – серьезный (1,38%), профессионал – серьезный (1,38%), патриот – серьезный (1,38%).

Различия в ролевой прагматике Я-реального и Я-идеального дают основание заключить, что в условиях образовательного процесса на разных этапах обучения происходят трансформации самоотношения в когнитивном (порядочный, верующий), эмоциональном (Я-детское, опекаемый, порядочный) и социальном (патриот, самостоятельный, бессовестный) планах: повышается объективность в самооценке, проектировании своей роли и своего поведения в социальном взаимодействии на основе антиципации и рефлексии; развивается и осознается субъектность, повышается осознание проблемы и предпринимаются попытки выработки ее

решения. Также динамика ролевой прагматики в Я-идеальном свидетельствуют о том, что у большинства респондентов запускается процесс переоценки собственной преобразующей активности, изменяется индивидуальная семантизация представлений о себе в будущем и своем развитии. Таким образом, семантика характеристик будущего Я указывает на реформирование стратегий социального взаимодействия, формирование личной профессиональной идентичности, приобщение к культурному коду и увеличение семантического поля профессии, закладываются представления о значимых качествах будущей профессии.

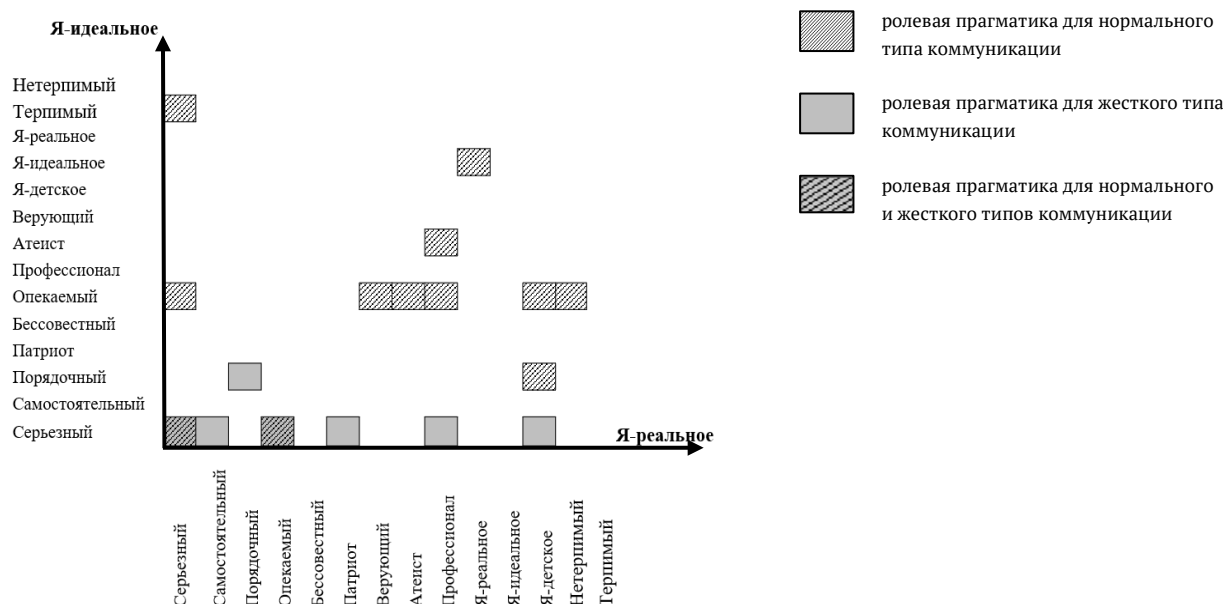


Рисунок 3. Ролевая прагматика в сопряженности Я-реального/Я-идеального у студентов 3 курса

4. На основе анализа пар жестко связанных конструктов даны характеристики различиям семантических пространств студентов 1 и 3 курсов.

Контент-анализу были подвергнуты 1311 лексических единиц (предъявленных в структуре жестко связанных конструктов студентами 1 курса) и 795 лексических единиц (предъявленных студентами 3 курса). Различия семантических пространств на разных этапах обучения выявляются на фонемном, морфологическом, лексическом, синтаксическом и стилистическом уровнях языковой системы. Так, у студентов 1 курса обнаруживаются ошибки правописания (*осознанность*, *ветренность* и др.). Студенты 1 и 3 курсов нарушают нормы словообразования (1 курс – *пустословность*, *уставаемость*; 3 курс – *сдерживаемость*, *малознание*), однако студенты 1 курса не образуют новые слова с использованием нормативных словообразовательных моделей, в то время как студенты 3 курса в этом плане более продуктивны (*всепринятие*, *распланированность*). Присутствие жаргонизмов в жестко связанных конструктах количественно преобладает у студентов 1 курса (*милота*, *сучары*) по сравнению с 3 курсом (*упёртость*, *технарь*) и относительно книжной лексики (*оптимизм*, *эмпат*); у студентов 3 курса, наоборот, преобладает книжная лексика (*жертвенность*, *критическое мышление*, *гордыня*) по сравнению с ее употреблением студентами 1 курса и количеством использованных 3 курсом жаргонизмов. Например, в ядро семантического пространства студентов 1 и 3 курсов вошли слова, описывающие личностные качества с позиции социального одобрения или неодобрения: 1 курс – *ответственность*, *честность*, *самодостаточность*, *умный* / *злость*, *эгоизм*, *лень*, *безответственность*; 3 курс – *ответственность*, *мир*, *мнение*, *понимание*, *мудрый* / *безответственность*, *глупость*, *лень*, *зависимость*. Также были выявлены различия в степени соответствия лексики, образующей пары жестко связанных конструктов, национальной коммуникативной культурной матрице – на 1 курсе встречается несоответствие семантики тесно связанных характеристик культурной матрицы (например: *командные мамы* – *ответственность* & *разложение* – *лень*, т. е. алгоритм восприятия другого человека *командные мамы* → *разложение* и *ответственность* → *лень*), на 3 курсе конкретизация смысла одного из компонентов (*тактичность* – *невежливость* & *умение понять* – *диванная критика*, т. е. алгоритмы в ожидании поведения других людей *тактичность* – *умение понять* и *невежливость* – *диванная критика*).

Различия в предпочтениях разностилевых слов (1 курс – преобладает жаргонная лексика по сравнению с книжной; 3 курс – доминирование книжной лексики), в подходах к выбору лексических единиц при выражении ожидаемого поведения со стороны окружающих, в частотности повторений слов, образующих ядро семантического пространства студентов 1 и 3 курсов говорят о пересмотре оценки себя и поведения других людей, стратегий социального взаимодействия, изменении представлений о своей роли и своем месте, что обусловлено обогащением индивидуального и группового опыта в процессе освоения предметно-технологических, социальных, психологических и других аспектов деятельности в условиях образовательного процесса и, следовательно, погружения в профессиональную культуру.

Значимые и слабо представленные на разных этапах обучения различия в совокупности тематических групп, предъявляемых студентами 1 и 3 курсов, также свидетельствуют об изменениях, говорящих о личностно-

профессиональном развитии субъекта деятельности. У студентов 1 курса на первое место выходит лексика, образующая тематические группы *юмор* (28,93%), *развлечения* (24,42%), *знакомство и общение* (16,12%), описывающие жизненные или личностные предпочтения. С учетом начала обучения в вузе можно предположить проживание проблем, провоцирующих у части студентов запуск механизмов защиты (1 курс – переломный период, этап перерождения в другое качество, смена социального статуса). У студентов 3 курса видно наметившееся различие (*юмор* (27,98%), *знакомство и общение* (19,42%), *работа* (14,37%)), что может говорить о формировании тенденции к смене приоритетов. Различия в тематике лексических групп указывают на существенные отличия семантических пространств студентов 1 и 3 курсов, отраженные в индивидуальной семантике жестко связанных конструкторов отдельного студента.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

- структура и содержание семантического пространства субъекта деятельности обусловлены его системой представлений о взаимодействии с окружающим миром (типом коммуникации), уровнем саморегуляции (определенном функциями планирования актуальных целей, моделирования условий, программирования действий, оценивания результатов деятельности и нервно-психической устойчивостью), основным когнитивным стилем (позволяющим определить уровень самодостаточности – автономности) и согласованностью Я-реального/Я-идеального на разных этапах личностно-профессионального развития;
- расширение опыта социального взаимодействия в процессе погружения в различные среды (культурную, образовательную, информационную, профессиональную) и освоения различных аспектов деятельности (предметно-технологических, социальных, психологических и др.) в условиях образовательного процесса интегрируется в индивидуальные особенности семантического пространства субъекта деятельности;
- индивидуальные особенности структурных компонентов семантического пространства субъекта деятельности на разных этапах обучения определяются установками в межличностном взаимодействии и отношением к окружающим, объясняют причины социального поведения (алгоритмы ожидаемого поведения), что выражается в том, как вербально-семантически субъект деятельности описывает и объясняет себе данный процесс (ролевая прагматика в согласованности Я-реального/Я-идеального и жестко связанные конструкторы) и какую стратегию поведения выбирает для предъявления себя в социум (пары жестко связанных конструкторов);
- семантическое пространство группы определяется вербально-семантическими и метаязыковыми координатами субъективной картины мира, направляет закономерности ее восприятия и отражения и, таким образом, участвует в преобразовании субъективного семантического пространства, изменении образа мышления, погружении в культурный код сообщества;
- понимание и анализ семантических пространств на разных этапах обучения (функционирования) и различных групп позволяет выявить уровень и проблемные зоны личностно-профессионального развития субъекта деятельности и межличностного взаимодействия.

Таким образом, исследование позволяет заключить, что семантическое пространство субъекта деятельности можно рассматривать в качестве инструмента диагностики личностно-профессионального развития. На наш взгляд, предлагаемый подход носит универсальный характер и может быть предложен к использованию в различных социальных практиках, в том числе в образовательной.

Предлагаемый подход может быть применен для анализа этапов приспособления обучающихся к условиям новой образовательной среды, профессиональной и культурной адаптации, связанной с вхождением в профессиональные сообщества на разных уровнях (образовательной организации, города, региона, страны) усвоения нового культурного кода и с различиями индивидуальных или групповых картин мира, препятствующих адекватному межличностному взаимодействию, эффективности совместной деятельности.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в изучении динамики паттернов речевого поведения на разных этапах личностно-профессионального развития субъекта деятельности, определяющих параметры семантического пространства.

Источники | References

1. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М.: Издательство ЛКИ, 2007.
2. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000.
3. Братусь Б. С. Аномалии личности. М.: ООО ТД «Никея», 2019.
4. Бердников Д. В., Бобынцев И. И., Апчел В. Я. Саморегуляция как основа взаимодействия человека со средой // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. Т. 4. № 48.
5. Ванновская О. В. Компьютеризированная система антикоррупционной диагностики «АКорД»: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2015.
6. Вербицкий А. А. Контекстное образование в России и США: монография. М. – СПб.: Нестор-История, 2019.
7. Воробьев В. П. Ко-терапевтическая компьютерная система «КЕЛЛИ-98»: методическое руководство. Изд-е 4-е. СПб.: ИМАТОН, 2019.

8. Доминикан А. И. Виды контекстов при разных научных подходах // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2017. № 4.
9. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. Т. 1. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Изд-во АСТ, 2020.
11. Сергеева М. Г. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста по социальной работе в период вузовского обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 2.
12. Скрипак Д. М., Николаева А. А. Управление системой личностного и профессионального развития молодого специалиста // Вестник Евразийской науки. 2020. № 3.
13. Степнова Л. А. Личностно-профессиональное развитие студентов в контексте формирования и развития управленческой компетентности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2022. Т. 11. № 6А. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.49.16.019>
14. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. М.: Когито-Центр, 2002.
15. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб., 2006.
16. Эльконин Д. Б. Выдержки из научных дневников (1905-1983) // Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Изд-е 2-е. М. – Воронеж: Изд-во «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1997.
17. Bleichmar H. Fundamentos y aplicaciones del enfoque modular-transformacional // Aperturas psicoanalíticas: revista internacional de psicoanálisis. 1999. № 1.
18. Burns R. B. Self-concept development and education. L.: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
19. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Psychodynamic Psychiatry. 2012. Vol. 4. № 3. <https://doi.org/10.1521/pdps.2012.40.3.377>
20. Kelly G. The psychology of personal constructs. L. – N. Y.: Routledge, 1992.
21. Kostić-Bobanović M. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers // Economic Research – Ekonomska Istraživanja. 2020. Vol. 33. № 1.
22. Muhammed Y. The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement // Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 15. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.158>
23. Pérez-Fuentes M. C., Jurado M. M., Pino R. M., Linares J. J. G. Emotional Intelligence, Self-Efficacy and Empathy as Predictors of Overall Self-Esteem in Nursing by Years of Experience // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10.
24. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. B – N. Y.: Publishing Houghton Mifflin Company, 1995.

Информация об авторах | Author information



Вершинина Татьяна Станиславовна¹, к. филол. н., доц.

¹ Уральский государственный медицинский университет Минздрава России, г. Екатеринбург



Tatiana Stanislavovna Vershinina¹, PhD

¹ Ural State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Ekaterinburg

¹ wtatiana@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 03.07.2025; опубликовано online (published online): 25.07.2025.

Ключевые слова (keywords): семантическое пространство субъекта деятельности; личностно-профессиональное развитие; когнитивный стиль; ролевая прагматика; структура семантического пространства; semantic space of the subject of activity; personal and professional development; cognitive style; role pragmatics; structure of the semantic space.