

185ISSN 2306-4943

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Основан в 2011 году

ВЫПУСК 6

В 2 ЧАСТЯХ

Часть 2



Минск
РИПО
2016

УДК 377.35.015.324(476)

В сборнике представлены результаты научных исследований ученых и аспирантов, занимающихся проблемами психологического сопровождения личности в образовательном процессе, а также оригинальные статьи практических психологов учреждений образования Республики Беларусь, Российской Федерации. Авторы рассматривают актуальные проблемы методологии, методики и практики психологического сопровождения личностного и профессионального развития учащейся молодежи.

Адресован научным работникам и преподавателям учреждений высшего, среднего специального и профессионально-технического образования, учреждений дополнительного образования взрослых, аспирантам и магистрантам.

*Рекомендовано к изданию экспертным советом
Республиканского института профессионального образования
Министерства образования Республики Беларусь*

Редакционная коллегия:

доктор психологических наук, доцент *О.С. Попова* (отв. редактор);
доктор педагогических наук, профессор *А.Х. Шкляр*;
доктор психологических наук, профессор *Ю.А. Коломейцев*;
доктор психологических наук, профессор *Л.В. Маришук*;
доктор психологических наук, профессор *Л.И. Рожина*;
доктор психологических наук, профессор *Т.М. Савельева*;
кандидат психологических наук, доцент *Е.Л. Касьяник*.

*Сборник включен в Перечень научных изданий Республики Беларусь для опубликования
результатов диссертационных исследований в 2015 году (в редакции приказа
Высшей аттестационной комиссии
Республики Беларусь от 14.12.2015 № 320)*

© Республиканский институт
профессионального образования, 2016

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация

В статье раскрыты содержание понятия «субъектность», история его развития, подходы к изучению (естественно-научный, когнитивно-феноменологический), проанализированы имплицитные знания и их роль в научном знании, приведены сведения о современных разработках в этой области. Показана взаимосвязь субъектности с аналогичными понятиями на примере понятия «жизненные стратегии личности». Дан анализ результатов эмпирического исследования имплицитных представлений студентов о собственной субъектности с использованием современного качественного метода контент-анализа – обоснованной теории. Выделено четыре типа субъектности студентов-выпускников в рамках двумерной типологии, формирующейся по двум ортогональным основаниям – автономией и рефлексивностью.

The summary

Notion "subjectivity", its history, and its study (natural scientific, cognitive-phenomenological) exposed, implicit knowledge and their role in scientific knowledge, information about contemporary workings out analyzed. Subjectivity's interdependence with analogical notions on example of notion "personal life strategies" demonstrated. Empirical research results of students' implicit conception of their own subjectivity, using the qualitative content analysis method – well grounded theory. Four types of junior-year students subjectivity in typology made by two orthogonal bases – autonomy and reflexivity exposed.

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная подготовка специалистов помогающих профессий, в том числе педагогов-дефектологов, психологов, медиков, работников социальных служб предполагает актуализацию субъектогенеза, позволяющего формировать, сохранять и полноценно реализовывать психологическую деятельность, активизировать собственный и клиентов психический потенциал.

Необходимость изучения субъектности как результата развития субъекта – одного из конструктивных способов решения проблем, характерных для современного общества, – подчеркивается многими психологами [9]. Констатируется на разных уровнях изучения проблемы ряд противоречий профессионального и личностного развития человека. Е.П. Ермолаева, Ф.Э. Зеер, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, В.А. Якунин предлагают анализировать их в рамках системных концепций профессионализации,

профессионального обучения. В научной литературе имеются работы, затрагивающие отдельные проблемы, для решения которых необходимо изучение субъектности. Так, Е.П. Кораблина [6], анализируя помогающие профессии, выделяет противоречия между формально-должностными функциями специалиста, профессиональными ценностями и психологической готовностью к их выполнению посредством создания безопасных помогающих отношений, признанием личности субъектом собственной жизни и социальных норм, риском эмоционального выгорания и профессиональным самосовершенствованием. К.В. Карпинский [9] обращает внимание на целостный подход к изучению субъектности личности, тогда как распространены, как правило, фрагментарные, раздробленные исследования различных ее аспектов. Л.И. Анцыферова [2] констатирует наличие противоречия между уровнем теоретического анализа феномена субъектности и используемым инструментарием. Ею подчеркивается, что изучение такого рода феноменов психики человека необходимо осуществлять с позиций когнитивно-феноменологической перспективы, апеллируя к смыслам и значениям самого субъекта, субъективно отражающим реальность, к пониманию каузального объяснения, учету интенциональных объяснений.

Понятие субъектности активно развивается в научном диалоге, инициированном С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым в середине XX столетия, несмотря на то, что проблема воспитания собственной души путем разумного, нравственного поведения возникла в Древней Греции [4]. Это высказывание принадлежит Сократу. На протяжении многих веков аналогичные мысли высказывали Платон, Г.В. Лейбниц, Х. Ортега-и-Гассет, Н.А. Бердяев, Л.Н. Толстой [4]. Субъектность (по Б.Г. Ананьеву) представляет собой макрохарактеристику личности, содержание которой по-разному раскрывается в работах отечественных психологов. Под субъектностью мы понимаем осмысленную активность личности, направленную на развитие себя (в случае необходимости – самопреобразование), готовность адекватно реагировать на вызовы жизни, принятие ответственности за результаты собственной деятельности.

Субъектность личности проявляется в активности, особенно «сверхнормативной», инициативе, самостоятельности, адекватной рефлексии «обстоятельств своего маршрута», осознанном построении перспективы собственного развития в избранной сфере деятельности и жизни в целом, принятии на себя ответственности за его результат, познавательном отношении к миру, отношении к людям, способности осознанно, самостоятельно, целенаправленно, на основе саморегуляции преобразовывать и конструировать свои возможности и свойства в социально и профессионально значимые качества.

В психологии разрабатываются понятия, близкие по содержанию к субъектности: жизненные стратегии, самоопределение, самодетерминация,

личный потенциал, траектории саморазвития, самореализация и др. Так, например, понятие «жизненные стратегии» было предложено ученицей С.Л. Рубинштейна К.А. Абульхановой-Славской. Оно заключается в обозначении «постоянной регуляции хода жизни по мере ее осуществления, задающей индивидуальное направление жизни личности. Это интегральная характеристика самой жизни, стратегия поиска и реализации «себя» [1]. Но если стратегия осуществляется как на осознанном уровне, так и на бессознательном (уровень психологических защит), то субъектность предполагает осознанное самосозидание.

Пониманию, как человек строит, перестраивает и достигает личностную самоконцепцию, наряду с общим контекстом «теории» мир, помогают имплицитные представления испытуемых.

Имплицитные (англ. *implicit* – невыраженный, скрытый) знания, представления – существующие на уровне сознания, хранящиеся в опыте, систематизированные относительно структуры и механизмов существования и функционирования человека, природы и общества, до уровня концепций (Г.В. Иванченко, 2012). Понятие «имплицитная теория личности», или «наивная концепция личности», или «теория личности здравого смысла», было введено в 1954 г. Дж. Брунером и Р. Гагарином. В его разработку внесли вклад зарубежные ученые М. Полаки, Л. Стернберг, С. Московичи, Г. Келли, отечественные – Е.Ю. Артемьева, Е.Л. Доценко, В.Н. Дружинин, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев [5; 10].

Для получения имплицитного знания применяются методы структурированного интервью, субъективного калибрования, тезауруса, семантического дифференциала и др. [11].

В российской психологии были проведены исследования по изучению имплицитных представлений различных сфер личности. М.И. Воловикова (1998) описала представления о русском человеке. Н.Л. Смирнова (Александрова, 1995) изучала представления об умном человеке. М.И. Воловикова, Л.Л. Гренцов исследовали представления о порядочном человеке (1998). Е.А. Чулиной (1998, 2005) рассматривались представления об эмоционально зрелой и эмоционально неустойчивой личности. О.Б. Литаврина, В.В. Панкина, И.М. Кондаков (2003) показали особенности «имплицитных теорий личности» в школьном возрасте. Изучению имплицитных представлений студентов о возможности развития интеллекта, личности в процессе учебной деятельности, их влиянии на эффективность последней посвящены работы К. Двек, Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова, экстраполировавших предложенную схему анализа представлений на решение социальных задач, академической самооэффективности [цит. по 5].

Представитель белорусской психологии Н.В. Былинская [3] изучала имплицитные теории личности одаренного ученика педагогов различных специализаций.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования состояла в том, чтобы содержательно охарактеризовать имплицитные представления о субъектности студентов-пятикурсников факультета специального образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (г. Минск – БГПУ), выделить группы студентов с различным типом имплицитных представлений и охарактеризовать их различия.

Объектом исследования выступало содержание сознания применительно к субъектности, предметом – имплицитные представления о субъектности студенток-выпускниц, определяющие характер их личностной активности.

Исследование проведено в 2014–2015 учебном году. Пятикурсницам (51 человек) в рамках учебной дисциплины «Тренинг личностного и профессионального роста» было предложено написать письмо значимому человеку, раскрыв тему «Я – автор своей судьбы, жизни», заполнить бланк методики «Субъектная учебная активность» (А.А.В. Плочкова). В процессе анализа данных учитывался средний балл академической успеваемости. Обработывались свободные описания данных посредством качественного контент-анализа с использованием индуктивных категорий, математического метода χ^2 -Пирсона, корреляционного непараметрического анализа.

На этапе открытого кодирования было выделено 25 категорий: модус жизни (хочу, могу, должна) время антиципации; значимые отношения; диалогичность общения; актуальные и антиципируемые трудности; профессиональная направленность, имеющийся опыт работы; система поддержки; самостоятельность ответственность; саморазвитие, самореализация, самоизменение; перспективы роста; аргументированность мысли.

На этапе осового кодирования была выбрана центральная категория – феномен автономного деятеля – и другие категории: вера, модус жизни, ответственность опыт работы (условия); жизнь и деятельность в обычном режиме, в экстремальных ситуациях, уровень рефлексии (аргументация) – контекст существования феномена; переживание нужды в поддержке, просьба о поддержке, выражение благодарности за оказанную поддержку, оказание поддержки другим людям, открытое общение, диалогичность, партерство в общении (стратегии действия); решение проблем в сфере профессионального развития, семейного взаимодействия, самореализации (последствия). Автономная деятельность осуществляется личностью при рефлексии своих ресурсов, сопоставлении их с предстоящей задачей, контекстом ситуации, активизации системы межличностной поддержки, после чего решается задача.

На этапе избирательного кодирования сформулированы гипотетические связи категорий: в условиях задачи, осложненной внешним принуж-

дением, экстремальными факторами, студентки оценивают свои ресурсы, активно включаются в систему межличностной поддержки для успешных ответов на вызовы, поставленные перед ними жизнью. Контексты существования феномена раскрываются с точки зрения уровня осознанности (развитие рефлексивных способностей, проявляющихся в качестве аргументации) и степени принуждения к выполнению. Возможные комбинации этих категорий дают 4 контекста: сниженная рефлексия в ситуации принуждения (у 23 студенток), сниженная рефлексия в автономной деятельности (у 8 студенток), высокий уровень рефлексии в ситуации принуждения (у 12 студенток) и высокий уровень рефлексии в автономном режиме деятельности (у 8 студенток).

Эти выводы были подкреплены количественным анализом. По результатам применения методики «Субъектная учебная деятельность» были выделены группы студенток с низким (11 пятикурсниц) и высоким (13 пятикурсниц) уровнями развития академической субъектности. Они сравнивались по выделенным в свободных описаниях категориям методом анализа таблиц сопряжения. Оказалось, что высоко- и низкосубъектные студентки отличаются по следующим категориям: переживание нужды в поддержке себя ($\chi^2 = 6,25$; $p = 0,012$), опыт работы в настоящем ($\chi^2 = 4,06$; $p = 0,044$), опыт конструктивного общения ($\chi^2 = 6,99$; $p = 0,047$), переживание долженствования ($\chi^2 = 3,89$; $p = 0,05$), оптимизм ($\chi^2 = 3,87$; $p = 0,05$), опека Других ($\chi^2 = 3,78$; $p = 0,05$) ценят отношения ($\chi^2 = 3,89$; $p = 0,05$). Высокосубъектные студентки имеют опыт работы по специальности, коммуникативны, для них значимы отношения, они в значительно меньшей степени, чем низкосубъектные, переживают долженствование, нуждаются в поддержке, опекают Других, с оптимизмом смотрят в будущее. Иначе говоря, они выстраивают партнерские отношения с Другими в деловой и неформальной сферах и доверяют им.

Контроль внешнего критерия субъектности осуществлялся корреляционным непараметрическим анализом академической успеваемости и субъектной активности. Средний балл оказался взаимосвязанным с учебной мотивацией ($r_s = 0,34$; $p < 0,001$), динамикой исполнения деятельности ($r_s = 0,37$; $p < 0,001$), результативным компонентом академической активности ($r_s = 0,49$; $p < 0,001$), потенциалом активности ($r_s = 0,31$; $p < 0,01$), общей динамикой академической активности ($r_s = 0,30$; $p < 0,01$), общим уровнем субъектной академической активности ($r_s = 0,43$; $p < 0,001$). Чем выше учебная субъектность студента, его учебная мотивация, скоростные, результативные характеристики деятельности, тем выше успеваемость. Сравнение низко- и высокосубъектных студенток по успеваемости при помощи У-критерия Манна-Уитни показало их различие, при котором высокосубъектные девушки имеют более высокую успеваемость ($U = 0,00$; $p = 0,024$).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ имплицитных представлений студенток пятого курса о субъектности показал следующее:

1. Наличие нескольких (по крайней мере, четырех) типов имплицитных представлений о собственной субъектности: автономной и осознанной; автономной с низким уровнем осознанности; зависимой и осознанной; зависимой с низким уровнем осознанности. Первый тип предполагает высокий уровень деятельностной активности – «выбор поведения на основе собственных внутренних критериев..., интериоризированную форму внешней регуляции, ставшую саморегуляцией..., но не слепое желание» [6; 8], осознанности, рефлексивности, самопонимания.

2. Студенток, показавших в сочинениях (письмах) автономную и осознанную позицию, оказалось 8 человек, что составляет 15 %. Они обучаются по собственному желанию либо получили дополнительное образование на курсах, работают по специальности, занимают активную жизненную позицию.

Самой многочисленной оказалась группа студенток, проявивших низкий уровень автономии и рефлексии (22 человека, что составляет 45 % выборки). Их сочинения отличались малой содержательностью, фиксацией своих желаний в форме должностеования («мне необходимо будет устроиться на работу», «для меня важно найти работу, которая мне будет нравиться», «уеду в Гомель и буду поведенческим терапевтом», «впереди меня ждет работа»).

Из анализа результатов исследования следует, что выпускников, способных более-менее сознательно относиться к своей судьбе, целостно, адекватно осмысливать силу своего «Я», авторство своей жизни и судьбы, профессионального развития, больше, чем тех, кто приобретает профессию формально.

Несмотря на то, что исследование является пилотажным, а заявленная модель работы можно сопоставить ее с уже имеющимися, теоретически и практически обоснованными моделями личностных стратегий. К.А. Абульханова-Славская выделяет эгоцентрический (ориентированный на собственные потребности), внешне детерминированный и смешанный типы способов организации жизни. Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов классифицируют жизненные стратегии на основе индивидуального своеобразия и решения жизненных творческих задач и выделяют четыре вида стратегий: творческая уникальность, стихийная индивидуальность, активная типичность и пассивная типичность. Г.В. Иванченко, изучая стратегии профессионального самоопределения выпускниц 2004 года, выявила выжидательную, собственно достиженческую, гедонистическую и кумулятивную стратегии. Л.И. Дементий (2010), исследуя жизненные стратегии в юношестве, ранней, средней и поздней взрослости, приходит к выводу о существовании трех стратегий: самореализующейся, фаталистической и кон-

формистской, приблизительно одинаково распространенных в изучаемой выборке (400 человек). Полученные нами результаты в большей степени согласуются с представлениями Е.П. Варламовой и С.Ю. Степанова.

Результаты проведенного исследования могут использоваться в работе по развитию профессиональной направленности студентов с целью повышения уровня качества профессионального образования.

Дата поступления – 27.08.2015.

Список использованных источников

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. М., 1991.
2. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 11–17.
3. Былинская, Н.В. ИмPLICITные теории личности одаренного ученика у педагогов различных специализаций: автореферат дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Былинская. Минск, 2014.
4. Дементий, Л.И. Жизненные стратегии: монография / Л.И. Дементий, В.Е. Купченко. Омск, 2010.
5. Иванченко, Г.В. Творчество, профессионализм, духовность: имPLICITные концепции / Г.В. Иванченко, С.Ю. Казарян, Н.В. Кошелева. М., 2012.
6. Кораблина, Е.П. Профессия психолог-консультант: монография / Е.П. Кораблина. СПб., 2003.
7. Корнилова, Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. 2008. № 3. С. 85–100.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А.Леонтьева. М., 2011.
9. Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М., 2013.
10. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. СПб., 2005.

Резюме

Научное знание включает эксплицитные и имPLICITные теории. Цель – выделить группы студентов-пятикурсников с различным типом имPLICITных представлений о субъектности и охарактеризовать их различия. Объект – содержание сознания применительно к субъектности; предмет – имPLICITные представления о субъектности, определяющие характер личностной активности. Результаты сопоставлены с результатами работы российских психологов. Выделено четыре типа имPLICITных представлений о собственной субъектности – автономный и высокорефлексивный, автономный и низкорефлексивный, зависимый и рефлексивный, зависимый и низкорефлексивный. Качественные различия дополнены количественными.