

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

УДК 159.923

**Фофанова  
Галина Александровна**

**СТРУКТУРНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ САМОСТИ СТУДЕНТОВ  
ГУМАНИТАРНОЙ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СУБКУЛЬТУР**

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

по специальности 19.00.01 - общая психология,  
психология личности, история психологии

Минск, 2017

Работа выполнена  
в ГУО «Академия последипломного образования».

Научный руководитель –

**ЯНЧУК Владимир Александрович**,  
доктор психологических наук, профессор,  
декан факультета профессионального  
развития специалистов образования  
ГУО «Академия последипломного  
образования».

Официальные оппоненты:

**ПЕРГАМЕНЩИК Леонид Абрамович**,  
доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры социальной и семейной  
психологии УО «Белорусский  
государственный педагогический университет  
им. М. Танка»;

**КАРПИНСКИЙ Константин Викторович**,  
кандидат психологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой экспериментальной и  
прикладной психологии УО «Гродненского  
государственного университета  
им. Я. Купалы».

Оппонирующая организация – УО «Брестский государственный университет  
им. А. С. Пушкина».

Защита состоится 16 ноября 2017 г. в 14<sup>00</sup> часов на заседании совета по  
защите диссертаций Д 02.01.19 при Белорусском государственном  
университете по адресу: 220030, г. Минск, ул. Ленинградская, 8 (корпус  
юридического факультета), ауд.407.

Телефон учёного секретаря: 209–57–09.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке  
Белорусского государственного университета.

Автореферат разослан «06» октября 2017 г.

Учёный секретарь совета  
по защите диссертаций  
кандидат психологических наук доцент

Ю.Г. Фролова

1  
**ВВЕДЕНИЕ**

Проблема самости и методов ее исследования в психологии является одной из наиболее значимых и сохраняющих свою актуальность. Научные представления о природе самости, ее структуре и содержании, факторах формирования и развития чрезвычайно неоднородны и множественны: от отрицания ее существования до признания центральной и всепроникающей сущностью. Исследователи единодушны лишь в понимании ошибочности представлений о самости как однородной, константной, последовательной и унитарной. Недоступность для прямого измерения с помощью традиционных методов исследования, невозможность постижения внутреннего мира личности как социальной сущности без обращения к социокультурному контексту, в котором она формируется и развивается, чьи ресурсы использует и изменяет, обуславливает необходимость поиска новых путей изучения данного феномена. Одним из них видится обращение к ресурсам постмодернистского подхода и рассмотрения самости как диалогического феномена (Ж. Бодрийар, Ж. Лиотар, Х. Херманс, В. А. Янчук, Н. Кемпен, W. Labov, I. Markova, D. Skinner, J. Valsiner).

В качестве важнейших контекстов в развитии и проявлении диалогической самости выступают социальные институты, среди которых одним из наиболее влиятельных выступает высшее образование. Образовательная культура не только транслирует знания и развивает профессиональные компетенции, но и формирует личность, находящуюся в его пространстве, является существенным источником формирования целостного общекультурного и профессионального мировоззрения, обуславливает актуализацию последнего в повседневной активности, определяет миро- и самоотношение личности, особенности ее самости. Студенты не являются пассивными реципиентами транслируемого образованием опыта, они трансформируют его при усвоении и использовании в повседневной практике. Результаты взаимовлияния культуры и ее носителя особенно четко прослеживаются в ситуации столкновения различных культур и в полной мере могут быть исследованы при применении постмодернистского социокультурно-интердeterminистского диалогического подхода (В.А. Янчук). Площадками для сравнения особенностей диалогической самости в рамках нашего исследования выступают естественнонаучная и гуманитарная образовательные субкультуры.

Актуальность и недостаточная разработанность проблемы особенностей структуры и содержания диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур обусловили выбор темы нашего исследования. Практическая значимость исследования связана с возможностью использования его результатов при оптимизации взаимодействия представителей различных образовательных субкультур, развития их диалогической самости, а также при создании условий для понимания и познания ими самих себя.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

### **Связь работы с научными программами (проектами), темами**

Диссертация выполнена в соответствии с темой НИР ГУО «Академия последипломного образования» «Разработать научно-методические основы обеспечения эффективности технологий последипломного образования педагогических и управленческих кадров» (№ ГР 20090456), а также темы НИР кафедры психологии Белорусского государственного университета «Социализация субъекта на разных этапах онтогенеза» (№ ГР 20120899). Тема диссертационного исследования соответствует приоритетным направлениям научных исследований Республики Беларусь на 2011–2015 гг. (Постановление Совета Министров Республики Беларусь № 585 от 19.04.2010 г., п. 11. «Социально-экономическое и духовно-культурное развитие Республики Беларусь»).

### **Цель и задачи исследования**

**Цель исследования** – определить структурные и содержательные особенности диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур.

#### **Задачи исследования:**

1. разработать теоретико-методологические основания интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур;
2. выявить структурные особенности диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур;
3. выявить содержательные особенности диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур;
4. определить индикаторы интердeterminации диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур;
5. выявить механизмы интердeterminации самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур.

**Объект** исследования – диалогическая самость. **Предмет** исследования – структурные и содержательные особенности диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур.

### **Научная новизна**

Операционализированы понятия диалогической самости и образовательной субкультуры. Проведено исследование с применением качественно-количественных методов анализа транскриптов полуструктурированных автобиографических нарративных интервью. Выявлены структурные и содержательные особенности диалогической самости студентов естественнонаучной и гуманитарной образовательных субкультур, индикатор интердeterminации диалогической самости студентов образовательных

субкультур – научные метафоры в нарративах студентов. Выявлены механизмы интердетерминации диалогической самости – унификация и уникализация.

### **Положения, выносимые на защиту**

1. Диалогическая самость – это активная, осознаваемая, согласованная, динамическая и гетерогенная сущность личности, конструирующаяся и проявляющаяся во взаимодействии с реальным или воображаемым Другим и воплощенная в тексте, структура и содержание которого интердетерминированы социокультурными, субкультурными и личностными контекстами. Интердетерминация диалогической самости и образовательной субкультуры заключается в активном использовании личностью присущих для данной субкультуры практик при создании диалогической самости в процессе реального или воображаемого взаимодействия.

2. К структурным особенностям диалогической самости студентов естественнонаучной и гуманитарной образовательных субкультур относятся способы организации нарративных эпизодов повествования и репертуар Я-позиций, представленных в повествованиях. Представители обеих образовательных субкультур используют линейно-tempоральную организацию нарративного эпизода. Для студентов гуманитарной образовательной субкультуры характерно построение повествования на основе комбинирования диспозиционного и субъектного способов тематической организации нарративных эпизодов. Событийный способ тематической организации нарративных эпизодов характерен для представителей обеих образовательных субкультур. Для представителей обеих образовательных субкультур характерно сходство репертуара представленных в повествовании Я-позиций: *родители, сиблиг, друг/любимый, значимый другой, другой, герой*. Студенты гуманитарной образовательной субкультуры склонны использовать в повествовании актуализированную Я-позицию *производные Я*, в повествованиях студентов естественнонаучной образовательной субкультуры данная Я-позиция присутствует в номинализированной форме.

3. Содержательные особенности диалогической самости студентов естественнонаучной и гуманитарной образовательных субкультур проявляются в специфике использования метафор и номинализаций в повествованиях. Номинализация – смысловая единица повествования, отсылающая слушателя к уникальному опыту автора, но при этом не раскрывающая деталей и специфических особенностей его содержания. Для студентов гуманитарной образовательной субкультуры характерна тенденция к развертыванию собственного интрасубъективного опыта в повествовании, использованию метафор как основного средства конструирования диалогической самости. Для студентов естественнонаучной образовательной субкультуры характерны тенденции к

сворачиванию собственного интрасубъективного опыта (эмоциональных состояний и переживаний, характера и личностных свойств) в повествовании, а также использование номинализации как основного средства конструирования диалогической самости.

4. В качестве индикатора интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур выступает использование студентами научных метафор для описания своего опыта. Студенты гуманитарной образовательной субкультуры чаще используют все типы метафор, относящиеся к гуманитарным наукам, второстепенные и базисные когнитивные метафоры естественных наук. Студенты обеих образовательных субкультур склонны использовать номинативные метафоры естественных наук и редко – образные метафоры естественных наук. Вне зависимости от пола студенты используют научные метафоры приблизительно с одинаковой частотой. Номинативные физические и математические метафоры составляют основное содержание «зоны контакта» образовательных субкультур; психологические, философские и лингвистические метафоры составляют содержание «зоны обмена» образовательных субкультур; географические метафоры и метафоры искусства выступают как источник обогащения содержания «зоны контакта» образовательных субкультур.

5. Механизмы интердeterminации диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур – унификация и уникализация. Механизм унификации состоит в упрощении форм повествования для достижения минимально разделяемого уровня значений, поддерживающих согласованное взаимодействие субъектов коммуникации с опорой на «зону контакта» образовательных субкультур. При этом интрасубъективное содержание в повествовании редуцируется к простым формам, содержащим общедоступный опыт, представленный в пограничных образовательных субкультурах. Механизм уникализации заключается в усложнении форм повествования для взаимного обогащения опыта субъектов диалога с опорой на содержание «зоны обмена» образовательных субкультур. При этом интрасубъективное содержание в повествовании приобретает развернутый индивидуальный характер. Это способствует углублению взаимопонимания собеседников при условии сопоставимых уровней владения языковыми (лингвистическими) ресурсами.

### **Личный вклад соискателя ученой степени**

Диссертационное исследование представляет собой результат самостоятельной работы автора и является завершенным теоретико-эмпирическим исследованием. Вклад научного руководителя состоит в постановке научной задачи и обсуждении полученных результатов.

## **Апробация диссертации и информация об использовании ее результатов**

Апробация осуществлялась автором на международных и республиканских научных и методических конференциях: X Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2003» (Россия, Москва, МГУ, 15-18 апреля 2003 г.); Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Психология 21 века» (Россия, Санкт-Петербург, 22-24 апреля 2004 г.); Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы социальной психологии» (Россия, Санкт-Петербург, 27 апреля 2007 г.); V научно-методической конференции ФФСН БГУ «Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях» (Беларусь, Минск, 21 марта 2008 г.); VI научно-методической конференции ФФСН БГУ «Принцип толерантности и его применение в современном образовательном процессе» (Беларусь, Минск, 24 марта 2009 года); Международной межвузовской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Психология 21 века» (Россия, Санкт-Петербург, 12-14 апреля 2010 г.); Международной научной конференции молодых ученых «Диалог цивилизаций в условиях глобальной экологической нестабильности» (Беларусь, Минск, 26 мая 2012 г.); XII научно-методической конференции ФФСН БГУ «Взаимосвязь научно-исследовательской деятельности и педагогического процесса в высшей школе» (Беларусь, Минск, 26 марта 2015 г.); IV Международной научной конференции «Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза» (Беларусь, Минск, 21-22 мая 2015 г.); IX Международной конференции по диалогической самости (Польша, Люблин, 7-10 сентября 2016 г.).

Апробация результатов диссертации осуществлялась на базе кафедры психологии ГУО «Академии последипломного образования» (2008 г.).

Результаты включены в программы учебных дисциплин Белорусского государственного университета в рамках специальности 1-23 01 04 «Психология»: «Качественные и количественные методы в психологии», «Практикум по основам профессионального мастерства психолога» (имеется акт о практическом использовании).

## **Опубликование результатов диссертации**

Основные результаты диссертации опубликованы в 28 научных работах, в числе которых: 8 – статьи в научных изданиях в соответствии с п. 18 Положения о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь (общим объемом 4,68 авторского листа), 2 – статьи в других научных изданиях, 14 – статьи в сборниках материалов научных конференций, 4 – тезисы.

## **Структура и объем диссертации**

Диссертация состоит из перечня сокращений и условных обозначений, введения, общей характеристики работы, двух глав, заключения,

библиографического списка и 10 приложений. Полный объем диссертации составляет 292 страницы, в том числе 58 таблиц на 32 страницах, 1 рисунок на 1 странице, 10 приложений на 108 страницах. Библиографический список содержит 334 наименования, включая собственные публикации автора.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Первая глава «**Теоретико-методологические основания исследования структурных и содержательных особенностей диалогической самости в образовательных субкультурах**», состоящая из трех разделов, посвящена рассмотрению проблемы диалогической самости и образовательных субкультур в теоретических и эмпирических исследованиях.

В **первом разделе** первой главы представлен аналитический обзор основных подходов к проблематике самости с точки зрения ее структуры и содержания, детерминант формирования и существования. Можно констатировать вариативность понимания самости, обусловленную сложностью самого феномена, а также методологическими установками авторов концепций. Термин «самость» применяется по отношению к «внутренней природе» человека (Э. Фромм); к практике и содержанию самоосведомленности (П. Чейн); к индивиду, известному как индивид (Е. Хилгард); к совокупности аттитюдов, относящихся к «Я» и «Ме» (У. Джемс); к индивидуальной идентичности (Э. Эриксон); к ряду мыслительных процессов, оперирующих в интересах способствования внутренним драйвам (З. Фрейд); к личности; к всеобщности представлений и чувств индивида по отношению к себе (В.А. Янчук). В русскоязычной психологии вместо категории «самость» чаще используются понятия «Я-концепция» (Р. Бернс, И. С. Кон), «субъект» (М. М. Бахтин, С. Л. Рубинштейн), «личность» (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев). Если самость включает в себя осознаваемые и неосознаваемые аспекты человеческой сущности, то «Я-концепция» – только осознаваемые аспекты сущности личности, которые фиксируются ею и выступают в качестве ориентиров для самооценки и саморазвития (Р. Бернс). Таким образом, термином «самость» обозначают как широкий спектр проявлений уникальности личности, так и более частные аспекты протекания психических процессов, результатов их функционирования, обрамленных социальным контекстом и личностной историей. Будучи динамическим гетерогенным и многомерным образованием, самость изменчива и подвержена влиянию со стороны широкого поля контекстов, что отражено в постмодернистской традиции ее исследования, ориентирующейся на раскрытие социальной, культурной и диалогичной специфики феномена (Ж. Бодрийар, Ж. Лиотар, В. А. Янчук).

Во **втором разделе** первой главы обосновывается необходимость обращения к диалогической методологии и концепции диалогической самости, позволяющих

преодолеть статичность классических подходов к ее изучению и учитывающих ее активность, многомерность и взаимосвязанность с социальным контекстом.

Воззрения М. Бахтина на диалог отраслей гуманитарных наук задали методологическую основу реализации диалогического подхода по отношению к самости, которые (наряду с идеями У. Джеймса) получили свое воплощение в концепции диалогической самости Х. Херманса, Н. Кемпен и Р. Ван Луна, определивших ее как динамическое множество относительно автономных Я-позиций, полифонию различных голосов, где «Я» способно перемещаться с одной позиции на другую, исходя из изменений ситуации и времени. Позднее Х. Херманс определял ее как «динамическое многоголосие взаимодействующих позиций», обращая внимание не только на структуру, но и ее уникальные качества, образующиеся в результате взаимовлияния репертуара Я-позиций.

Существует два основных подхода к «локализации диалогичности» самости: 1) подход, фокусирующийся на «внутренней стороне», понимающий голоса как способы внутренней репрезентации (исследование процессов личности, реализующихся посредством внутреннего диалога); 2) подход, рассматривающий голоса как семиотический и реляционный процесс (исследование создания смыслов и отношений в процессе коммуникации, конструирования самости в межличностном взаимодействии). Второе направление смыкается с нарративным анализом, позволяющим осуществить отход от эссециалистских представлений о самости и изучить процессы ее социального конструирования. Результаты зарубежных кросскультурных исследований диалогической самости демонстрируют ее подверженность влиянию со стороны социокультурных переменных, накладывающих отпечаток на содержание и особенности ее проявления (Х. Херманс, Н. Чадхари, В. Лабов, И. Маркова, Д. Скиннер, Ж. Вальсинер).

Опираясь на постмодернистский социокультурно-интердeterminистский диалогический подход (В. А. Янчук), обоснованную теорию (А. Страусс, Дж. Корбин), мы даем следующее определение диалогической самости – это активная, осознаваемая, согласованная, динамическая и гетерогенная сущность личности, конструирующаяся и проявляющаяся во взаимодействии с реальным или воображаемым Другим и воплощенная в тексте, структура и содержание которого интердeterminированы социокультурными, субкультурными и личностными контекстами. Интердeterminация диалогической самости и образовательной субкультуры заключается в активном использовании личностью присущих для данной субкультуры практик при создании диалогической самости в процессе реального или воображаемого взаимодействия.

**В третьем разделе** первой главы приводятся теоретические основания интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур.

Высшее образование – система исторически развивающихся надбиологических программ аккультурации, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях, включающая общекультурное и профессиональное мировоззрение, ценности, нормы, операциональную вооруженность, образовательные технологии, мотивацию на самостоятельный личностный и профессиональный рост личности (В.А. Янчук). Культура – исторически развивающаяся надбиологическая программа человеческой деятельности, поведения и общения, выступающая условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях. Субкультура может выступать как «трансформированная профессиональным мышлением система ценностей традиционной культуры, получившей своеобразную мировоззренческую окраску» (Г. И. Ловецкий). Субкультура характеризуется наличием у нее границ различной степени проницаемости, что позволяет ей сохранять относительную автономность. Студенческие субкультуры – составляющая часть высшего образования. В основаниях классификаций студенческих субкультур, как правило, – различные аспекты адаптации студентов к учебной деятельности (Б. Рубин, Н. Смелзер, М. М. Шульга), с помощью которых трудно определить изменения внутреннего мира студентов в связи с их погружением в высшее образование. Мы вводим понятие *образовательной субкультуры* – существующее в рамках образования как социального института содержательное своеобразие картины мира, система научных ценностей, процедур работы со знаниями, задаваемых родственной сферой научной деятельности, а также социальными, институциональными и культурными нормами. В качестве основания для демаркации образовательных субкультур выступает доминирующий тип мышления, определяющий специфику постижения картины мира. Выделяют естественнонаучные, технические, социальные и гуманитарные образовательные субкультуры; в более общем виде – естественнонаучные и гуманитарные. Отрасли науки, на основании которых проведены разграничения содержания субкультур, задают различные образы элементов мира. Но науки характеризуются и рядом общих особенностей, связанных с передачей знаний, одной из которых является *метафора*. Образовательные субкультуры, транслирующие естественнонаучные и гуманитарные знания, используют метафоры как средства познания и понимания образа мира, задаваемого данными научными сферами.

Легитимизация студентов в образовательной субкультуре предполагает преодоление ей различий в субкультурных кодах, достижение минимально разделяемого с ее представителями уровня значений, оперирование соответствующим категориальным аппаратом, а также использованием метафор, ментальных моделей (естественнонаучных или гуманитарных), задающих своеобразие интерпретации ими самих себя и окружения. Это может приводить к

возникновению коммуникативных практик, свидетельствующих о взаимовлиянии образовательных субкультур и диалогической самости студентов, что может проявляться в особенностях ее структуры и содержания.

Вторая глава «**Эмпирическое исследование структурных и содержательных особенностей диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательной субкультур**», состоящая из пяти разделов, посвящена описанию схемы исследования, обоснованию методов и методик сбора и анализа данных, обсуждению результатов исследования.

**Первый раздел** второй главы содержит описание методологии, методик, выборки и этапов исследования. Методологической базой исследования является постмодернистский социокультурно-интердеминистский диалогический подход В.А. Янчука; дополнительными основаниями выступили: 1) идея полифонии голосов и диалога (М. Бахтин, В. Библер); 2) концепция диалогической самости (Х. Херманс); 3) гипотеза лингвистической относительности (Э. Сепир, Б. Уорф); 4) подход обоснованной теории (А. Страусс, Дж. Корбин).

**Методы исследования:** теоретические – историко-генетический, сравнительный, систематизации и концептуализации научных идей; метод сбора данных – нарративное интервью; методы анализа и интерпретации данных – контент-анализ, нарративный анализ, имплицитно-структурное теоретизирование; методы статистической обработки данных (методы описательной статистики, корреляционный анализ ( $r$ -Спирмена), U-критерий Манна-Уитни, хи-квадрат Пирсона, осуществленных с помощью программного пакета IBM SPSS Statistics v. 18).

**Методики исследования:** методики сбора данных – полуструктурированное автобиографическое нарративное интервью по схеме «экстернализирующей беседы» (Ш. Кваде, Х. Херманс, М. Уайт,), транскрибирование по принципу экономного транскрипта (I. Parker); методики анализа данных – качественный и количественный контент-анализ, категориально-формальная и категориально-содержательная модели нарративного анализа; методика интерпретации данных – имплицитно-структурное теоретизирование по образцу сензитирующей теории H. Blumer.

Объем *выборки* определялся на основе принципов теоретического насыщения и минимального объема (Д. де Пауло). Сбор данных проводился на базе факультетов Белорусского государственного университета (г. Минск): механико-математическом, физическом, историческом и филологическом. Респондентами выступали 60 студентов в возрасте от 18 до 21 года (30 – мужского; 30 – женского пола). Объем материала составляет 60 интервью, общей продолжительностью 25 часов 04 минуты (425 страниц транскриптов).

**Второй раздел** второй главы содержит результаты исследования структурных особенностей диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур.

К структурным особенностям диалогической самости относятся способы организации нарративных эпизодов и конфигурация Я-позиций в повествовании. *Нарративный эпизод* – высказывание респондента, состоящее, как минимум, из двух лексических единиц, ограниченных с обеих сторон сюжетными переходами либо высказываниями, меняющими направление повествования. *Я-позиция* – упоминание в повествовании реального либо фантастического персонажа.

В результате качественного контент-анализа и категориально-формального нарративного анализа выделены следующие виды нарративных эпизодов: 1) по хронологии повествования – *линейно-tempоральный* (повествование осуществляется в хронологическом порядке, совпадающем с жизненным путем рассказчика); *локально-tempоральный* (повествование ограничивается одним временным отрезком и фокусируется на раскрытии субъективно значимых для респондента тем) и *tempорально-хаотичный* (повествование характеризуется бессистемностью, отсутствием стройной структуры и минимальным объемом специфической для «Я» информации, основано на разносторонних перемещения по временной линии рассказа); 2) по темам повествования – *событийный* (повествование разворачивается на основе субъективно важных жизненных событий); *диспозиционный* (внутренние изменения, связанные с личностью рассказчика, как основа повествования) и *субъектный* (повествование выстраивается вокруг фигуры значимого другого, воспринимаемого рассказчиком как источник влияний либо изменений его самости).

Выявлены статистически значимые различия использования диспозиционной ( $\chi^2_{\text{эмп}}=15.556$ ,  $p<0,001$ ) и субъектной ( $\chi^2_{\text{эмп}}=27.778$ ,  $p<0.001$ ) организаций нарративных эпизодов в повествованиях. Студенты гуманитарной образовательной субкультуры ориентированы не только на выстраивание повествования относительно временной линии сюжета, но и на разнонаправленное погружение в собственную самость. Вариативность конструирования нарративных эпизодов у студентов гуманитарной образовательной субкультуры проявляется также в большем разнообразии используемых способов тематической организации нарративных эпизодов в рамках одного повествования ( $U_{\text{эмп}}=62.0$ ,  $p < 0,001$ ).

Формирование репертуара Я-позиций связано с различными формами социальной коммуникации, которые можно рассматривать как проявления деятельности институтов и агентов социализации, культурных и субкультурных влияний, а также собственной активности личности. Проявления Я-позиций в повествованиях выявлялись с помощью качественного контент-анализа. Выявленные Я-позиции оценивались по критерию «актуализированность – номинализированность». Номинализированной признавалась Я-позиция, по

отношению к которой не было представлено специфической информации, раскрывающей особенности взаимоотношений с субъектом интервью.

Выявлены следующие группы Я-позиций: *родители* (и лица, их заменяющие); *сiblingи*; *друзья / любимые*; *значимые другие* (реально существующие значимые люди); *другие* (возникающие в виде недифференцированных конструктов); *производные Я* (различные возрастные и ситуативные особенности проявления себя, отделяемые рассказчиком от себя-настоящего); *герои / героические персонажи* (личности, с которыми субъект повествования непосредственно не пересекался, но которые повлияли на него).

Студенты естественнонаучной образовательной субкультуры более склонны использовать в повествовании номинализированные Я-позиции *родители* ( $\chi^2_{\text{эмп}}=4.593$ ,  $p=0.032$ ), *другой* ( $\chi^2_{\text{эмп}}=4.286$ ,  $p=0.038$ ), *производные Я* ( $\chi^2_{\text{эмп}}=11.429$ ,  $p=0.001$ ). Повествования студентов гуманитарной образовательной субкультуры характеризуются более частым использованием актуализированной Я-позиции *производные Я* ( $\chi^2_{\text{эмп}}=5.711$ ,  $p=0.009$ ), что, возможно, связано с их большей склонностью к рефлексии и разнообразием представлений собственного «Я». Студенты естественнонаучной образовательной субкультуры ориентированы на создание более реалистичной диалогической самости. Схожий репертуар Я-позиций студентов обеих субкультур свидетельствует о влиянии общекультурного контекста.

**Третий раздел** второй главы содержит результаты исследования содержательных особенностей диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур, а именно – представленности в повествованиях метафор и номинализаций.

Выявленные в результате анализа *метафоры* были классифицированы по степени сложности на *номинативные* (языковая номинация группы объектов), *второстепенные когнитивные* (определяющие представление о конкретном объекте), *базисные когнитивные* (задающие способ восприятия мира) и *образные* (яркое изображение автором картины мира). Идентификация и подсчет метафор производились с помощью качественного и количественного контент-анализа. Индикаторами номинализаций рассматривались фрагменты интервью на стадиях повествования и вопрошания, в которых рассказчик вводил в контекст рассказа новых персонажей, наделял их ролью или статусом, либо актуализировал тему значимости изменений, либо событий, происходивших с ним, но не разворачивал содержание. Выделены следующие *виды номинализаций*: эмоциональных состояний, характера и личностных свойств, социальных ситуаций, проявлений активности субъекта и Я-позиций.

Статистически значимы различия по критерию принадлежности к образовательной субкультуре в использовании номинализаций характера и личностных свойств ( $U_{\text{эмп}}=167.0$ ,  $p<0.001$ ), эмоциональных состояний ( $U_{\text{эмп}}=58.0$ ,

$p<0.001$ ), социальных ситуаций ( $U_{\text{эмп}}=260.5$ ,  $p=0.002$ ), что подтверждает вывод об ориентации студентов естественнонаучной образовательной субкультуры на конструирование непротиворечивой диалогической самости. Студенты гуманитарной образовательной субкультуры чаще используют метафоры ( $X_{\text{ср гум}}=10.52$ ;  $X_{\text{ср ест}}=3.5$ ). Статистически значимы различия использования номинативных ( $U_{\text{эмп}}=93.00$ ,  $p<0.001$ ); второстепенных когнитивных ( $U_{\text{эмп}}=59.00$ ,  $p<0.001$ ); базисных когнитивных ( $U_{\text{эмп}}=116.00$ ,  $p<0.001$ ) и образных метафор ( $U_{\text{эмп}}=268.00$ ,  $p=0.001$ ), что свидетельствует о более выраженной метафоричности диалогической самости студентов гуманитарной образовательной субкультуры.

Выявлена обратная взаимосвязь использования номинализаций и метафор в повествованиях (таблица 1). Эти способы конструирования могут определяться как составляющие механизмы интердeterminации, определяющих проявления диалогической самости в контексте образовательной субкультуры.

Таблица 1. – Взаимосвязь видов номинализаций и метафор в повествованиях

Виды номинализаций	Второстепенные когнитивные метафоры	Базисные когнитивные метафоры	Образные метафоры
Номинализации эмоций	-0.464, $p=0.008$	-0.399, $p=0.028$	-0.386, $p=0.025$
Номинализации характера и личностных свойств	-0.418, $p=0.018$	-0.392, $p=0.027$	-0.351, $p=0.035$

Выявлены приемы актуализации диалогической самости в повествованиях: **метафоризация** (актуализация в повествовании смысловой единицы, основанной на проявлении образа либо символа, влекущего за собой трансляцию непосредственно недоступных пластов содержания и обеспечивающая качественный сдвиг в понимании сущности диалогической самости рассказчика) и **номинализация** (актуализация в повествовании смысловой единицы, отсылающей слушателя к уникальному опыту автора, но не раскрывающей специфических особенностей содержания данного опыта).

Для студентов гуманитарной образовательной субкультуры характерно выстраивание повествования в логике расширения и углубления диалогической самости, рефлексии и насыщения экспрессивным содержанием. Повествования студентов естественнонаучной образовательной субкультуры отличаются рациональностью и сниженной содержательной насыщенностью.

**Четвертый раздел** второй главы содержит результаты исследования, направленного на выявление индикатора интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур – научных метафор в повествованиях.

Образовательные субкультуры оказывают влияние на формирование общекультурного и профессионального мировоззрения, определяют актуализацию последнего в повседневной жизни субъекта. В то же время, студент активен в преобразовании субкультуры и использовании ее инструментов, один из которых –

научные метафоры. Образовательная субкультура «оставляет следы» в диалогической самости студентов в виде научных метафор, которые их содержательно трансформируют при описании мира и себя в этом мире. Для выявления научных метафор в повествованиях использовался качественный и количественный контент-анализ с опорой на энциклопедические словари различных наук по «Номенклатуре специальностей научных работников Республики Беларусь». Транскрипты интервью были проанализированы методом сплошного прохождения. Итоговая классификация наук, метафоры которых фигурировали в повествованиях студентов, следующая: физические, математические, географические, биологические, психологические, философские, исторические, лингвистические науки и искусство. Выявленные научные метафоры подразделялись также на номинативные, второстепенные и базисные когнитивные и образные (по степени сложности).

Содержательный анализ научных метафор показал признаки интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур, которые состоят в искажении когнитивного содержания метафор; в соединении семантических ядер метафор, представляющих различные науки на основе логики рассказчика; в использовании отдельных элементов семантического ядра метафоры без указания ее символической метки; во включении в метафоры номинализаций.

Выявлены значимые различия использования метафор по принадлежности к образовательной субкультуре для: естественнонаучных второстепенных когнитивных метафор ( $U_{ЭМП}=278.0$ ,  $p=0.04$ ); естественнонаучных базисных когнитивных метафор ( $U_{ЭМП}=315.5$ ,  $p<0.012$ ); гуманитарных номинативных метафор ( $U_{ЭМП}=158.0$ ,  $p<0.001$ ); гуманитарных второстепенных когнитивных метафор ( $U_{ЭМП}=327.0$ ,  $p<0.027$ ); гуманитарных базисных когнитивных метафор ( $U_{ЭМП}=240.0$ ,  $p<0.001$ ); гуманитарных образных метафор ( $U_{ЭМП}=282.5$ ,  $p<0.001$ ). Анализ частоты встречаемости метафор показал: наиболее востребованными оказались метафоры физики (28,12%), затем – психологии (14,06%), философии (13,74%), лингвистики (10,86%), математики (8,31%), биологии (7,35%), искусства (5,11%), архитектуры (4,47%), истории (4,15%) и географии (3,83%).

Для студентов естественнонаучной образовательной субкультуры характерны меньшая представленность научных метафор (3,06 против 7,37) и преимущественное использование номинативных научных метафор «физика» и «математика». Для студентов гуманитарной образовательной субкультуры характерны наибольшая востребованность номинативных научных метафор «физика», «психология» и «философия»; использование простых и сложных научных метафор, а также метафор всех отраслей науки.

Выявлены значимые различия в использовании метафор по признаку принадлежности к отраслям науки для: базисных когнитивных метафор «физика»

( $U_{эмп}=360.0$ ,  $p=0.024$ ); второстепенных когнитивных метафор «математика» ( $U_{эмп}=390.0$ ,  $p=0.04$ ); второстепенных когнитивных метафор «архитектура» ( $U_{эмп}=375.0$ ,  $p=0.021$ ); номинативных метафор «психология» ( $U_{эмп}=235.5$ ,  $p<0.001$ ); базисных когнитивных метафор «психология» ( $U_{эмп}=360.0$ ,  $p=0.011$ ); образных метафор «психология» ( $U_{эмп}=390.0$ ,  $p=0.04$ ); номинативных метафор «философия» ( $U_{эмп}=282.0$ ,  $p=0.002$ ); образных метафор «философия» ( $U_{эмп}=345.0$ ,  $p=0.005$ ); базисных когнитивных метафор «лингвистика» ( $U_{эмп}=375.0$ ,  $p=0.046$ ); базисных когнитивных метафор «история» ( $U_{эмп}=375.0$ ,  $p=0.021$ ). Значимых различий использования номинативных метафор «физика» и «математика» не выявлено. Большая часть этих метафор связана с наблюдаемыми феноменами. Это согласуется с концепцией лестницы наук О. Конта, согласно которой, в основании научной иерархии располагаются математика и физика как науки, работающие с базовыми законами мироздания, гуманитарные науки располагаются в верхней части лестницы, а также положением Дж. Лакоффа о фундаментальной роли физических метафор в построении картины внутреннего и внешнего миров.

Для изучения «зоны контакта» образовательных субкультур метафоры «физика» были разделены на две группы – «теоретическую» и «экспериментальную». Отсутствие статистически значимых различий подтверждает предположение об интегративной функции этих метафор по отношению к образовательным субкультурам. Различия в использовании номинативных метафор «философия» и «психология» свидетельствуют о невыполнении ими связующей функции, что подтверждается значимыми различиями в частоте использования базисных когнитивных метафор «психология» и образных метафор «философия». Можно говорить о принадлежности этих метафор к «зоне обмена» (Г. Галлисон) пограничных субкультур. Отсутствие значимых различий и низкая частота использования метафор «география» и «искусство» говорят об их низкой востребованности как инструмента налаживания контактов, но они обладают потенциалом для обогащения «зоны обмена» образовательных субкультур.

**Пятый раздел** второй главы содержит описание выявленных механизмов интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур.

Существует ряд устойчивых тенденций в проявлении диалогической самости студентов. В результате анализа с использованием имплицитно-структурированного теоретизирования по образцу «сензитирующей теории» Х. Блумера были выявлены тенденции к объединению элементов повествований студентов в группы по признаку сложности. Для упрощенного повествования характерны: простые формы высказываний, доминирование номинализаций, минимальный уровень разделяемых значений, прагматические установки, линейность повествования, установка коммуникативного контакта. Для усложненного повествования характерны: сложные формы высказываний,

присутствие различных вариаций метафор, высокий уровень разделяемых значений, эстетические установки, нелинейность повествования, углубление коммуникативного контакта. Опираясь на идеи М. М. Бахтина об особенностях естественнонаучного и гуманитарного мышления, П. Галлисона – о зонах обмена и контакта в современной физике, Н. Колмогорова – о своеобразии семантического пространства математики, культурологические практики уникализации и унификации, положения постмодернистского социокультурно-интердeterminистского подхода, эти особенности повествований можно рассматривать как проявления механизмов интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур, которые определены как унификация и уникализация.

Механизм *унификации* заключается в упрощении способов передачи содержания для достижения минимально разделяемого уровня значений, обеспечивающих взаимопонимание субъектов коммуникации. К проявлениям механизма относятся: упрощение содержания повествования за счет сокращения объема повествования и использования более простых языковых средств; актуализация типичных культурных номинативов, касающихся внутреннего мира субъекта без конкретизации их содержания; тенденция к использованию значений, включенных в «зону контакта» образовательных субкультур (номинативных метафор «физика» и «математика»). Механизм *уникализации* характеризуется усложнением изначально упрощенных форм повествования для обогащения опыта субъектов взаимодействия, расширения зоны взаимного обмена, использованием специфического содержания, связанного со знаково-символическим пространством субкультуры рассказчика. К проявлениям механизма относятся: использование метафор для расширения доступа собеседника к субъективному опыту рассказчика; уход от линейной формы организации повествования; усложнение содержания за счет увеличения объема повествования с использованием лингвистических приемов эстетического кода; тенденция использования студентами гуманитарной образовательной субкультуры значений из «зоны обмена» образовательных субкультур (метафоры «психология», «философия» и «лингвистика»).

Результат работы механизмов унификации и уникализации – достижение взаимопонимания участниками диалога. Механизм унификации позволяет субъектам устанавливать границы «зоны обмена» информацией, касающейся знания и опыта, создает базу для углубления взаимодействия, что реализуется с помощью механизма уникализации, привносящей в диалог содержание, связанное с субъективным опытом переживаний при взаимном сохранении участниками диалога субкультурной идентичности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### Основные научные результаты диссертации

1. Проблема самости в психологии характеризуется многообразием взглядов, обусловленным многоаспектностью проявлений данного феномена, культурной вариативностью и методологическими позициями авторов концепций. В современных исследованиях подчеркивается ее диалогичность, опосредованность символическими ресурсами культуры и проявление в условиях непосредственного межличностного взаимодействия. Осознание исследователями невозможности постижения внутреннего мира личности как социальной сущности без обращения к социокультурному контексту, в котором она формируется, развивается и проявляется, приводит к обращению к категории диалогической самости. Диалогическая самость – это активная, осознаваемая, согласованная, динамическая и гетерогенная сущность личности, конструирующаяся и проявляющаяся во взаимодействии с реальным или воображаемым Другим и воплощенная в тексте, структура и содержание которого интердeterminированы социокультурными, субкультурными и личностными контекстами. Это предполагает реализацию внутренней и внешней диалогичности исследования феномена: внутренняя диалогичность – в форме диалогического взаимодействия в отношениях «исследователь – исследуемый», внешняя – в межпарадигмальном диалоге, реализующимся благодаря обоснованному использованию методов, относящихся к различным методологиям, что позволяет организовать раскрытие феномена с идеографической и номотетической позиций. Наиболее подходящей методологической основой для исследования выступает постмодернистский социокультурный интердeterminистский диалогизм (В.А. Янчук) [1; 2; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 19; 21; 27; 28].

2. Значимой интердeterminантой диалогической самости является высшее образование, частями которого являются естественнонаучная и гуманитарная образовательные субкультуры. Образование как социальный институт обладает содержательными, нормативными и этическими регуляторами, позволяющими поддерживать диалогические отношения своих представителей. Отрасли науки, на основании которых проведены разграничения между содержанием образовательных субкультур, характеризуются использованием метафор, задающих различные образы элементов мира. Фрагменты языкового кода образовательных субкультур присутствуют в речевых практиках субъектов данных сред – студентов. Это является результатом интердeterminации и проявляется в структурных и содержательных особенностях диалогической самости студентов [4; 6; 9; 20; 23; 25; 26; 27].

3. К структурным особенностям диалогической самости студентов относятся способы хронологической и тематической организации наративных эпизодов и

репертуар Я-позиций, представленных в повествованиях. Способ организации нарративного эпизода – своеобразие построения повествования, связанное с использованием различных фокусов сюжета (время, внутренний мир личности, окружающие события). Выявлены способы хронологической организации (линейно-времоральный, локально-времоральный, времорально-хаотичный) и тематической организации (событийный, диспозиционный, субъектный) нарративных эпизодов. Для студентов обеих образовательных субкультур характерно использование событийного способа тематической организации нарративных эпизодов, а также линейно-времорального способа хронологической организации нарративных эпизодов. Для студентов гуманитарной образовательной субкультуры характерно построение повествования на основе комбинирования диспозиционного и субъектного тематических способов организации нарративных эпизодов. Я-позиция – актуализация в повествовании образа субъекта, отличного от рассказчика по внешним, либо внутренним характеристикам. Существуют значимые различия по признаку принадлежности к образовательной субкультуре в номинализированных Я-позициях *производные Я*, что говорит о сложностях актуализации элементов собственного интрапсихического опыта студентов естественнонаучной образовательной субкультуры. Для представителей обеих образовательных субкультур характерно сходство репертуара основных Я-позиций (*родители, сиблиинг, друг/любимый, значимый другой, другой, герой*) как опорных элементов диалогической самости, а также использование линейно-времорального способа хронологической организации и событийного способа тематической организации нарративного эпизода [3; 9; 18; 24].

4. Содержательные особенности диалогической самости студентов проявляются в специфике использования метафор и номинаций в повествованиях. Метафоризация – прием актуализации содержания диалогической самости, основанный на проявлении образа либо символа, влекущий за собой трансляцию непосредственно недоступных пластов содержания и обеспечивающий качественный сдвиг в понимании уникальной сущности диалогической самости рассказчика. Номинализация – смысловая единица повествования, отсылающая слушателя к уникальному опыту автора, но при этом не раскрывающая деталей и специфических особенностей его содержания. Выявлены номинативные, второстепенные когнитивные, базисные когнитивные и образные метафоры. Выявлены номинализации эмоциональных состояний, характера и личностных свойств, социальных ситуаций, связанных с опытом субъекта, проявлений активности субъекта и Я-позиций [3; 4; 9; 10; 28].

5. Повествования студентов гуманитарной образовательной субкультуры характеризуются большей содержательной сложностью и использованием разноплановых способов построения содержания диалогической самости в сравнении с повествованиями студентов естественнонаучной образовательной

субкультуры. Эта тенденция проявляется в использовании всего диапазона метафор, меньшем уровне номинализации повествования, большом количестве используемых стратегий организации нарративных эпизодов. Индекс номинализированности повествований студентов естественнонаучной образовательной субкультуры более чем вдвое превосходит аналогичный показатель студентов гуманитарной субкультуры, что говорит об их ориентации на создание устойчивой, непротиворечивой диалогической самости. Для студентов естественнонаучной образовательной субкультуры характерны тенденция к сворачиванию собственного интрасубъективного опыта (эмоциональных состояний, характера и личностных свойств), использование номинализации как основного средства конструирования диалогической самости. Использование в качестве средств построения самости номинаций в меньшей степени предполагает актуализацию метафор как средств выражения уникального содержания внутреннего мира [3; 4; 9; 10; 28].

6. В качестве индикатора интердeterminации диалогической самости и образовательных субкультур выступает использование студентами научных метафор для описания своего опыта. Одна из особенностей использования научных метафор заключается в содержательном искажении их первоначальных значений. Выявлены следующие виды научных метафор в повествованиях: физические, математические, архитектурные, географические, биологические, психологические, философские, лингвистические, исторические и метафоры группы «искусство». Каждый вид метафор классифицирован по типам сложности: номинативные, второстепенные когнитивные, базисные когнитивные, образные. Студенты гуманитарной образовательной субкультуры чаще используют все типы метафор, относящиеся к гуманитарным наукам, а также второстепенные и базисные когнитивные метафоры естественных наук; студенты обеих образовательных субкультур склонны использовать номинативные метафоры естественных наук и редко – образные метафоры естественных наук. Вне зависимости от пола студенты используют научные метафоры приблизительно с одинаковой частотой. Номинативные физические и математические метафоры представляют основное содержание «зоны контакта» образовательных субкультур; психологические, философские и лингвистические метафоры определяют содержание «зоны обмена» образовательных субкультур; географические метафоры и метафоры искусства выступают в качестве источника обогащения содержания «зоны контакта» образовательных субкультур [4; 7; 8; 27; 28].

7. В качестве механизмов интердeterminации диалогической самости студентов и образовательных субкультур выступают унификация и уникализация. Условия, позволяющие экстраполировать принципы социолингвистики и культурологии на понимание механизмов интердeterminации диалогической самости, основаны на следующих положениях: субкультуры, объединенные

общим институциональным полем, обладают тенденцией к сближению; базовый языковой код, являющийся общим в рамках отечественного культурного пространства, упрощает условия для установления и поддержания контакта между субкультурами; стремление к самопознанию и самопониманию является одним из важных источников развития и социализации личности; широкий спектр современных междисциплинарных исследований подтверждает востребованность идей диалогизма на различных уровнях культуры – от научного и образовательного до повседневного и внутрисубъектного. Механизм унификации проявляется в упрощении способов передачи содержания для достижения минимально разделяемого уровня значений, поддерживающих согласованное взаимодействие субъектов коммуникации с опорой на «зону контакта» образовательных субкультур. В результате его функционирования содержание повествования редуцируется к более простым формам, содержащим общедоступный опыт, представленный в пограничных субкультурах. Механизм уникализации проявляется в усложнении форм повествования, для взаимного обогащения опыта субъектов диалога с опорой на содержание «зоны обмена» образовательных субкультур. Актуализация механизма определяется потребностью в достижении более глубокого уровня взаимопонимания собеседников, подкрепленной соответствующей квалификацией использования лингвистических ресурсов [5; 6, 7; 8; 10; 22; 28].

### **Рекомендации по практическому использованию результатов**

Результаты диссертационного исследования могут быть использованы в сфере психологического консультирования и психотерапии при работе с клиентами, испытывающими трудности с выражением эмоций и ориентировке в прошлом опыте, в качестве источника повышения уровня коммуникативной компетентности в условиях межкультурной коммуникации и переговорного процесса с учетом особенностей субкультурных сред. Схема исследования и его результаты могут быть использованы в качестве алгоритма для изучения иных аспектов диалогической самости и применяться в кросскультурных исследованиях.

Результаты исследования могут быть основой для разработки и реализации образовательных практик, ориентированных на создание условий для развития диалогической самости студентов, оптимизацию взаимодействия представителей пограничных образовательных субкультур, а также формирование значимых качеств специалистов-психологов и использования в высшем и последипломном образовании для формирования аналитических способностей обучающихся. Полученные результаты могут быть использованы в дисциплинах «Качественные методы исследования в психологии», «Практикум по основам профессионального мастерства психолога», а также преподавателями, работающими со студентами-представителями различных образовательных субкультур.

## СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ СОИСКАТЕЛЯ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

### Статьи в научных журналах в соответствии с п. 18 Положения о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь

1. Фофанова, Г. А. Диалогическая самость как предмет психологического исследования / Г. А. Фофанова // Философия и соц. науки. – 2008. – № 2. – С. 59–63.
2. Фофанова, Г. А. Самость как проблемная область психологических исследований / Г. А. Фофанова // Зб. навук. пр. / Акад. пасядыплом. адукцыі. – Мінск, 2008. – Вып. 4. – С. 269–279.
3. Фофанова, Г. А. Структурно-содержательное своеобразие диалогической самости студентов естественнонаучных и гуманитарных факультетов / Г. А. Фофанова // Весн. БДУ Сер. 3, Гісторыя. Філасофія. Псіхалогія. Паліталогія. Эканоміка. Права. - 2009. - № 3. – С. 54–59.
4. Фофанова, Г. А. Метафора как инструмент субкультурной интердетерминации диалогической самости субъектов образовательных субкультур / Г. А. Фофанова // Философия и соц. науки. - 2010. – № 3. – С. 68–73.
5. Фофанова, Г. А. Пиджинизация и креолизация как механизмы субкультурной интердетерминации диалогической самости субъектов образовательной субкультуры / Г. А. Фофанова // Философия и соц. науки. - 2012. - № 1. – С. 98–104.
6. Фофанова, Г. А. Образовательная субкультура и диалогическая самость студентов: результаты интердетерминации / Г. А. Фофанова // Философия и соц. науки. - 2015. - № 4. – С. 54–58.
7. Фофанова, Г. А. Научные метафоры в автобиографических нарративах студентов естественнонаучной и гуманитарной образовательных субкультур / Г. А. Фофанова // Философия и соц. науки. – 2016. – № 3. – С. 110–116.
8. Фофанова, Г. А. Механизмы интердетерминации диалогической самости студентов и образовательных субкультур / Г. А. Фофанова // Зб. навук. пр. / Акад. пасядыплом. адукцыі. – Мінск, 2016. – Вып. 14. – С. 444–455.

### Статьи в других научных изданиях

9. Фофанова, Г. А. Структурно-содержательные особенности проявления диалогической самости в образовательных субкультурах / Г. А. Фофанова // Психология социального развития: полифония жизни :

сборник научных трудов кафедры психологии / Рос. гос. соц. ун-т ; науч. ред.: Ю. Н. Карандшева, Н. В. Гольцова. – Минск, 2010. – С. 190–200.

10. Фофанова, Г. А. Диалогическая самость в автобиографических нарративах субъектов образовательных субкультур / Г. А. Фофанова // Культура. Взаимодействие. Диалог : сб. науч. ст. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: Л. М. Даукша (гл. ред.), А. В. Ракицкая. – Гродно, 2015. – С. 316–322.

### **Материалы конференций**

11. Фофанова, Г. А. Самость: социально-конструктивистская перспектива / Г. А. Фофанова // Ломоносов – 2003 : материалы X междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 15–18 апр. 2003 г. / Моск. гос. ун-т ; редкол.: В. В. Белокуров (пред.) [и др.]. – М., 2003. – С. 414–415.

12. Фофанова, Г. А. Применение диалогического подхода к самости в рамках кризисной психологии / Г. А. Фофанова // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: проблемы и перспективы : материалы междунар. науч. конф., Минск, 16 окт. 2003 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Фурманов (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2003. – С. 184–187.

13. Фофанова, Г. А. Диалогическая самость: теоретико-методологические аспекты исследования / Г. А. Фофанова // Личность – слово – социум : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 14–16 апр. 2004 г. / Ин-т соврем. знаний ; отв. ред. В. В. Фалалеев. – Минск, 2004. – С. 247–250.

14. Фофанова, Г. А. Перспективы изучения диалогической самости / Г. А. Фофанова // Психология XXI века : материалы междунар. науч.-практ. студен. конф., Санкт-Петербург, 22–24 апр. 2004 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; под. ред. В. Б. Чеснокова. – СПб., 2004. – С. 51–52.

15. Фофанова, Г. А. Методологические аспекты исследования диалогической самости личности / Г. А. Фофанова // Дружининские чтения : сб. материалов науч.-практ. конф. студентов и аспирантов, Сочи, 2003–2004 гг. / Соч. гос. ун-т туризма и курорт. дела [и др.] ; под ред. С. Н. Тесля [и др.]. – Сочи, 2004. – С. 82–84.

16. Фофанова, Г. А. Кодированное полуструктурированное интервью в исследовании диалогической самости / Г. А. Фофанова // Актуальные проблемы социальной психологии : материалы междунар. науч.-практ. студен. конф., Санкт-Петербург, 27 апр. 2007 г. / С.-Петерб. ун-т МВД России ; сост.: В. А. Корчмарюк [и др.]. – СПб., 2007. – С. 32–33.

17. Фофанова, Г. А. Полифония голосов диалогической самости в процессе психологического консультирования / Г. А. Фофанова // Психологическое консультирование и психотерапия: на стыке наук, времен,

культур : материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию Астрах. гос. ун-та, Астрахань, 27 сент. – 1 окт. 2007 г. / Астрах. гос. ун-т ; редкол.: Б. В. Кайгородов (отв. ред.) [и др.]. – Астрахань, 2007. – С. 47–50.

18. Фофанова, Г. А. Особенности построения диалогической самости личности / Г. А. Фофанова // Современные исследования социально-экономических и гуманитарных проблем : сб. науч. работ преподавателей и студентов : материалы науч.-практ. конф., Минск, 24 апр. 2008 г. / Жен. ин-т «Энвила» ; сост.: О. В. Шахаб, В. Е. Морозов. – Минск, 2008. – С. 288–291.

19. Фофанова, Г. А. Модель диалогической самости личности / Г. А. Фофанова // Психология XXI века : материалы междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, Санкт-Петербург, 23–25 апр. 2009 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; под. ред. Н. В. Гришиной. – СПб., 2009. – С. 114–116.

20. Фофанова, Г. А. Дискурсивное пространство диалогической самости в образовательной субкультуре / Г. А. Фофанова // Психология XXI века : материалы междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых, Санкт-Петербург, 22–24 апр. 2010 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; под. ред. О. Ю. Щелковой. – СПб., 2010. – С. 445–447.

21. Фофанова, Г. А. Диалогическая самость: проблема определения содержания понятия / Г. А. Фофанова // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: психология здоровья и здорового образа жизни : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 19–20 мая 2011 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2011. – С. 376–378.

22. Фофанова, Г. А. Креолизация и пиджинизация как механизмы субкультурной интердeterminации диалогической самости субъектов образовательных субкультур [Электронный ресурс] / Г. А. Фофанова // Коммуникация в социально-гуманитарном знании, экономике, образовании : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 29–31 марта 2012 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. В. Терещенко (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

23. Фофанова, Г. А. Роль образовательной субкультуры в развитии и проявлении диалогической самости [Электронный ресурс] / Г. А. Фофанова // Диалог цивилизаций в условиях глобальной экологической нестабильности : материалы Междунар. науч. конф. молодых ученых, Минск, 24 мая 2012 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: А. И. Зеленков [и др.]. – Минск, 2013. – С. 422–426. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/48130> . – Дата доступа: 16.01.2015.

24. Фофанова, Г. А. Особенности организации автобиографических нарративов представителей различных образовательных субкультур [Электронный ресурс] / Г. А. Фофанова // Психосоциальная адаптация в

трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза : материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 21–22 мая 2015 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

### **Тезисы докладов конференций**

25. Фофанова, Г. А. Роль диалога в формировании профессиональной идентичности студента-психолога / Г. А. Фофанова // Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях : тез. V науч.-метод. конф. фак. филос. и соц. наук Белорус. гос. ун-та, Минск, 21 марта 2008 г. : в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. – Минск, 2008. – Ч. 2. – С. 27–29.

26. Фофанова, Г. А. Субкультурные особенности диалогической самости личности / Г. А. Фофанова // Человек. Культура. Общество : тез. докл. V науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов фак. филос. и соц. наук Белорус. гос. ун-та, Минск, 21 мая 2008 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: А. А. Легчилин (отв. ред.), А. С. Солодухо. – Минск, 2008. – Минск, 2009. – С. 51–54.

27. Фофанова, Г. А. Принципы диалогизма и толерантности в образовательном процессе / Г. А. Фофанова // Принцип толерантности и его применение в современном образовательном процессе : тез. VI науч.-метод. конф., Минск, 24 марта 2009 г. : в 2 ч. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. – Минск, 2009. – Ч. 1. – С. 58–60.

28. Fofanova, G. The dialogical self in the space of educational subcultures [Electronic resource] / G. Fofanova // 9 th ICDC : the ninth intern. conf. on the dialogical self, Lublin, 7–10 Sept., 2016 : book of abstr. / Intern. Soc. [etc.] ; ed.: Ł. Miciuk, J. Kutnik. – Lublin, 2016. – Mode of access: [http://www.dialogicalself-9.com/images/Book\\_of\\_abstracts.pdf](http://www.dialogicalself-9.com/images/Book_of_abstracts.pdf). – Date of access: 14.11.2016.

24  
**РЕЗЮМЕ**

**Фофанова Галина Александровна**

**СТРУКТУРНЫЕ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДИАЛОГИЧЕСКОЙ САМОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОЙ И  
ЕСТЕСТВЕСТВОНАУЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СУБКУЛЬТУР**

**Ключевые слова:** диалогическая самость, образовательная субкультура, метафоризация, номиналиация, интердетерминация, унификация, уникализация.

**Цель исследования:** определить структурные и содержательные особенности диалогической самости студентов гуманитарной и естественнонаучной образовательных субкультур.

**Методы исследования:** теоретический анализ, нарративное интервью, контент-анализ, нарративный анализ, статистические методы.

**Полученные результаты и их новизна.** Операционализированы понятия диалогической самости и образовательной субкультуры. Проведено эмпирическое исследование с применением качественно-количественных методов анализа данных, полученных в результате проведения полуструктурированных автобиографических нарративных интервью. Выявлены и описаны структурные и содержательные особенности диалогической самости студентов естественнонаучной и гуманитарной образовательных субкультур. Выявлен индикатор интердетерминации диалогической самости студентов образовательных субкультур – научные метафоры, проявляющиеся в нарративах студентов. Выявлены механизмы интердетерминации диалогической самости – унификация и уникализация.

**Рекомендации по использованию и область применения.** Результаты могут быть использованы в психологическом консультировании, психотерапии и образовании в качестве источника повышения уровня коммуникативной компетентности в условиях межкультурной коммуникации. Разработанная схема исследования и его результаты могут быть использованы в качестве алгоритма для изучения иных аспектов диалогической самости и применяться в кросскультурных исследованиях. Результаты могут быть включены в дисциплины «Качественные и количественные методы психологии», «Практикум по основам профессионального мастерства психолога», а также применяться преподавателями, работающими со студентами-представителями различных образовательных субкультур.

25  
**РЭЗЮМЭ**

**Фофанава Галіна Аляксандраўна  
СТРУКТУРНЫЯ І ЗМЯСТОЎНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ  
ДЫЯЛАГІЧНАЙ САМАСЦІ СТУДЭНТАЎ ГУМАНІТАРНАЙ І  
ПРЫРОДАЗНАЎЧАЙ АДУКАЦЫЙНЫХ СУБКУЛЬТУРАЎ**

**Ключавыя слова:** дыялагічная самасць, адукацыйная субкультура, метафарызацыя, наміналізацыя, інтэрдэтэрмінацыя, уніфікацыя, унікалізацыя.

**Мэта даследавання:** вызначыць структурныя і змястоўныя асаблівасці дыялагічнай самасці студэнтаў гуманітарнай і прыродазнаўчай адукацыйных субкультураў.

**Метады даследавання:** тэарэтычны анализ, наратыўнае інтэрв'ю, кантэнт-аналіз, наратыўны анализ, статыстычныя метады.

**Атрыманыя вынікі і іх навізна.** распрацаваны аперацыянальныя вызначэнні паняццяў дыялагічнай самасці і адукацыйнай субкультуры. Праведзена эмпрычнае даследаванне з ужываннем якасна-колькасных метадаў аналізу дадзеных, атрыманых у выніку правядзення паўструктураваных аўтабіяграфічных наратыўных інтэрв'ю. Выяўлены і апісаны структурныя і змястоўныя асаблівасці дыялагічнай самасці студэнтаў прыродазнаўчай і гуманітарнай адукацыйных субкультур. Выяўлены індыкатар інтэрдэтэрмінацыі дыялагічнай самасці студэнтаў адукацыйных субкультураў – навуковыя метафары, якія праяўляюцца ў наратывах студэнтаў. Выяўленыя механізмы інтердэтэрмінацыі дыялагічным самасці - уніфікацыя і унікалізацыя.

**Рэкамендацыі па выкарыстанні і сфера ўжывання.** Вынікі могуць быць выкарыстаны ў псіхалагічным кансультаванні, псіхатэрапіі і адукацыі ў якасці крыніцы павышэння ўзроўню камунікатыўнай кампетэнтнасці ва ўмовах міжкультурнай камунікацыі. Распрацаваная схема даследавання і яго вынікі могуць выкарыстоўвацца ў якасці алгарытму для вывучэння іншых аспектаў дыялагічнай самасці і прымяняцца ў кроскультурных даследаваннях. Вынікі могуць быць уключаны ў дысцыпліны «Якасныя і колькасныя метады псіхалогіі», «Практыкум па асновах прафесійнага майстэрства псіхолага», а таксама ужываецца выкладчыкамі, якія працуюць са студэнтамі-прадстаўнікамі розных адукацыйных субкультураў.

**SUMMARY**

**Fofanova Halina Aliaksandrauna**

**STRUCTURAL AND CONTENT FEATURES OF DIALOGICAL SELF OF STUDENTS FROM HUMANITIES AND NATURAL-SCIENTIFIC EDUCATIONAL SUBCULTURES**

**Keywords:** dialogical self, educational subculture, metaphorization, nominalization, interdetermination; unification, unqualization.

**Research purpose** is to determine the structural and content features of dialogical self of students from humanities and natural-scientific educational subcultures.

**Research methods:** theoretical analysis; narrative interview; content analysis, narrative analysis; methods of mathematical statistics.

**Received data and their novelty.** Definition of dialogical self and educational subculture was elaborated. An empirical study using qualitative and quantitative methods of analysis was obtained. Structural and content features of dialogical self of students from natural-scientific and humanities educational subcultures are identified and described. An indicator of interdetermination of dialogical self of students from different educational subcultures is identified (scientific metaphors in student's narratives). The mechanisms of interdetermination of dialogical self are unification and unqualization.

**Recommendations on the use and a scope.** The results can be used in psychological counseling, psychotherapy and education as a source of increasing the level of communicative competence in intercultural communication conditions. The developed scheme of research and results of research can be used as an algorithm for studying other aspects of the dialogical self and applied in cross-cultural studies. The results can be incorporated into the disciplines «Qualitative and quantitative methods of psychology», «Workshop on psychologist's professional skills» and used by tutors and lecturers working with students from different educational subcultures.