

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ КУРСОВ К ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ЧЕРЕЗ ВЕРБАЛЬНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ

А.А. Яковлев

В статье обсуждаются результаты эксперимента, проведённого среди студентов первого и четвёртого курсов методом незаконченных предложений. Целью исследования было выявить языковые средства выражения образов преподавателя и студента, и таким образом подтвердить или опровергнуть результаты предыдущего исследования, проведённого методом свободного ассоциативного эксперимента. Материалом исследования послужили 508 предложений, анализ которых показал, что образы студента и преподавателя в языковом сознании старшекурсников становятся более многогранными и дифференцированными в сравнении с соответствующими образами языкового сознания первокурсников. Существует тенденция к усилению негативной оценки образов, но она не абсолютна, поскольку позитивные стороны также находят более дифференцированные средства выражения в ответах старшекурсников. В целом и модальность, и эмоции более разнообразны в ответах старшекурсников, что говорит о развитии образов сознания за годы учёбы в университете.

Ключевые слова: языковое сознание, модальность, эмоции, студенты, преподаватели, метод незаконченных предложений.

Вводные замечания

Понятие «эмоция» входит в категориальный аппарат психологии и используется нами именно в такой его трактовке. Эмоции есть «...особый класс психических процессов и состояний... отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» (Большой психологический словарь, 2006: 561). В науке о языке имеется ещё одно понятие, выражающее разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого, – модальность (Языкознание..., 1998). Оно требует пояснения, поскольку входит в терминологический аппарат психологии (Большой психологический словарь, 2006), но мы его используем именно в лингвистической трактовке. Через модальность, проявляющуюся в разнообразных языковых формах, говорящий выражает своё отношение к содержанию высказывания. Поэтому приведённое определение модальности иногда считается слишком размытым и требующим пояснения. Кроме того, некоторое отношение говорящего к выражаемым фактам и событиям может быть имплицитным (подразумеваемым, не выраженным

формально), что подталкивает к определению модальности как комплекса средств, выражающих отношение говорящего в пропозитивном, а не в пресуппозитивном аспекте высказывания (Теория функциональной грамматики..., 1990). Именно с модальностью чаще всего связано языковое выражение качественной и эмоциональной оценки, хотя оценка может выражаться и не средствами выражения модальности.

Таким образом, языковые средства выражения модальности как лингвистического понятия и эмоции как психологического понятия являются тем материалом, анализ которого даёт возможность судить об отношении некоторой группы носителей языка к некоторым явлениям действительности. Чрезвычайно важно при этом не упустить из виду два методологических момента. Во-первых, можно делать предположения о том или ином отношении носителей языка к некоторому явлению на основании только эксплицитных средств выражения модальности (об отношении человека к явлению можно судить почти исключительно по отношению, выраженному в содержании высказывания (Теория функциональной грамматики..., 1990)). Любые догадки или упования на самоочевидность опрометчивы. Во-вторых, нельзя и невозможно делать выводы об отношении конкретного человека, поскольку непосредственному изучению подвергаются продукты его речевой деятельности, в которых в каждом конкретном случае отношение человека к чему-либо может и не находить своего выражения. Кроме того, отношение, как и любое психическое явление, весьма динамично, и определяется огромным числом интер- и интрапсихических факторов, которые невозможно учесть одновременно. Всё это делает необходимым работу с некоторой группой индивидов, но ведёт к другой крайности – неоправданной генерализации результатов. Нередко исследователи забывают, что то, что выявлено для одной группы индивидов, может быть вовсе не характерно для другой (даже «соседней») группы.

Учитывая эти два момента, мы сконцентрируемся в данной статье лишь на средствах выражения модальности, для которых выражение этой семантической категории является основной функцией.

Методология исследования

Описываемые ниже материалы являются частью проводимого нами в течение ряда лет исследования, которое частично было описано в публикации (Яковлев, Елизарова (Телешева), 2016). Один из главных выводов исследования состоит в следующем: образы языкового сознания студента претерпевают значительные качественные и «количественные» изменения, в число которых входит обогащение образов и избавление их от стереотипных составляющих. За годы обучения в вузе представления о студенте и преподавателе изменяются в том отношении, что в них добавляется существенный личностный компонент, состоящий не только в большем личностном переживании образов, но и в обогащении разнообразных связей этого образа с другими образами сознания.

Такой вывод требует проверки, которая может быть осуществлена иными методами, направленными на изучение тех же образов сознания. Для такой проверки нами был выбран метод незаконченных предложений, который широко используется в психологии и социологии. Наибольшую известность получил метод Дж. М. Сакса и С. Леви, направленный на изучение отношения человека (в основном подростка) к членам семьи, собственным страхам, межличностным отношениям и т.д. (Казачкова, 1989). Однако этим данный метод не ограничивается, и часто используется в качестве одного из методов в рамках целого комплекса. К собственно методу незаконченных предложений добавляются методы классификации, контент-анализа, метод экспертной оценки, различные статистические методы и т.д. (Абрамян, Тулупьева, 2006).

В нашем исследовании приняли участие две группы испытуемых – студентов-бакалавров 1 и 4 курсов института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск) – 71 и 70 человек соответственно. Испытуемым (далее – Ии.) было предложено анонимно в специальных бланках дописать указанные там предложения так, как они считают нужным. Объём предложений не ограничивался: каждый Ии. мог написать несколько слов, одно слово или вообще ничего, если ничто не пришло ему на ум в качестве окончания данного предложения. Укажем сразу на отсутствие явного непонимания задания: не было анкеты, в которой было бы написано несколько несвязанных между собой слов. Бланк содержал следующие предложения: *Идеальный преподаватель всегда...*; *Когда студент учится, он...*; *Типичный студент обычно...*; *Идеальный студент всегда...*; *В университете студент...*; *Преподаватель для студента...*; *В отношении студента преподаватель...*; *Студент и преподаватель вместе...* (в бланке они были расположены в ином порядке во избежание влияния ответов на следующее со стороны ответов на предыдущее).

Использование именно этих предложений обусловлено тем, что в исследовании (Яковлев, Елизарова (Телешева), 2016) основной упор делался на изучение средств выражения образов основных субъектов образовательного процесса – студента и преподавателя, а также образов идеальных студента и преподавателя. Здесь же нас интересовали не только сами эти образы сознания и стоящие за ними субъекты, но и представления (включая и личностное отношение) студентов о взаимодействии этих субъектов.

Из всех указанных предложений нами будут рассмотрены только последние четыре, поскольку в ответах Ии. только они содержат и модальность, и эмоцию. Таким образом, ниже описан анализ 508 данных Ии. предложений и 56 отказов от ответа – пропусков в бланках.

Был предпринят комплексный лингвистический анализ данных Ии. ответов: семантический (компонентный) их анализ вкупе с контекстуальным анализом. Такой комплекс методов даёт возможность учитывать ряд

свойств эмпирического материала, которые не могут быть объяснены при использовании какого-то одного метода. Так, применение компонентного анализа к выражениям *кажется скучным и неинтересным... и осмысляет... учится...* не даёт возможности для их выявления и объяснения тех особенностей, которые нас интересуют. Рассмотрение этих выражений в рамках всего предложения (как того, что уже было дано в бланке, так и того, что написано самими Ии.), т.е. учёт контекста, в котором эти выражения используются, даёт основания для их интерпретации как реализующих соответственно положительное и отрицательное отношение Ии. к явлениям, о которых идёт речь в предложениях. Контекст их таков: *Преподаватель для студента... В начале обучения кажется скучным и неинтересным, но позже становится очень близким человеком; В университете студент... Осмысляет бренность существования, учится голоду и недосыпу, а также выдерживать общество.* Таким образом, выявление случаев выражения эмоции (например, через экспрессивную лексику) и модальности (например, соответствующими глагольными формами) методом компонентного анализа не даёт полной картины, для которой наряду с признаками конкретных языковых единиц необходимо учесть и признаки их окружения.

Прежде чем переходить к анализу результатов, следует отметить, что в первой группе Ии. эксперимент проводился в начале октября 2016 и 2017 года, а во второй группе – в марте 2015, в марте 2016, в апреле 2017 и в апреле 2018 года. Это было сделано с целью охватить целиком учебный опыт старшекурсников, а первокурсников застать в самом начале их учебного опыта, но на той стадии, когда они уже имеют об университете своё реальное представление, а не представление абитуриентов.

Анализ и обсуждение результатов

Следует отметить, что модальность получает выражение только через лексические средства – модальные глаголы *должен, могут, хочет* и т.п., как и эмоция – через экспрессивно окрашенные слова и выражения типа *В университете студент... Занимается ерундой; проводит свои лучшие годы; Преподаватель для студента... Лучший друг; Как редька для язвенника; Пример для подражания; Друг, товарищ, боль.* Количественное распределение средств выражения модальности и эмоции представлено в таблице 1.

Таблица 1

Выражение модальности и эмоции студентами разных курсов

	Первокурсники			Старшекурсники		
	Всего	Модальность	Эмоция	Всего	Модальность	Эмоция
В университете студент...	70	14	4	70	18	21
Преподаватель для студента...	65	2	16	68	14	33
В отношении студента преподаватель...	54	25	9	60	43	12
Студент и преподаватель вместе...	58	12	24	63	16	22

Мы отдаём себе отчёт в том, что некоторые из приведённых Ии. предложений могут быть для них весьма эмоциональными (например, *Преподаватель для студента... Не всегда источник знаний; Верный друг и наставник*), но однозначно их трактовать как таковые затруднительно. Поэтому в учёт брались лишь наиболее явные случаи типа *В отношении студента преподаватель... Властвует, доминирует, унижает; профи; В университете студент... Пинает балду; Ходит и боится*. В случаях, когда в предложении выражается одновременно и модальность, и эмоция (например, *В университете студент... Всегда хочет, чтобы от него отстали*), оно относилось только в группу с модальностью, а не с эмоцией. Такие случаи, надо сказать, единичны. Кроме того, в таблице представлены и особо оговариваются ниже случаи, так сказать, «переходные» – когда в предложении выражена эмоция, но однозначно интерпретировать её как положительную или отрицательную не представляется возможным, либо когда выражены одновременно и отрицательные, и положительные эмоции. Например: *Преподаватель для студента... Царь и бог; Наставник с одной стороны, и мучитель – с другой; Друг, товарищ, боль; В университете студент... Учится, получает знания, взрослеет, а также сидит и треплет все нервы; Учится и веселится! И немного страдает*.

Как видно из таблицы, количество случаев выражения и модальности, и эмоции неравномерно возрастает от первокурсников к старшекурсникам (кроме последнего предложения). Это обусловлено, по нашему мнению, «содержанием» образов и теми изменениями, которые в нём происходят.

Не следует ограничиваться лишь констатацией факта неравномерного увеличения случаев выражения модальности и эмоции в ответах Ии. Более детальный взгляд на полученные материалы выявляет «качественные», сущностные изменения соответствующих образов. Для этого рассмотрим в сопоставлении ответы двух групп Ии. на каждое предложение.

Начнём с первого указанного предложения – *В университете студент...* Из таблицы видно, что число явно эмоциональных ответов резко увеличивается. К тому же, если эмоциональные ответы первокурсников не могут быть однозначно охарактеризованы как положительные или отрицательные (например, *Учится и веселится! И немного страдает; Ученик, игрок на выживание (отчисление)*), то среди ответов старшекурсников появляется стойкая тенденция негативно окрашивать свои ответы. Таких примеров не меньше 12: *Всегда грустит; Ходит и боится; Осмысляет бренность существования, учится голоду и недосыпу, а также выдерживать общество* и т.п. Впрочем, некоторые из эмоциональных ответов не могут быть с достаточной однозначностью охарактеризованы (поэтому мы и говорим, что их не меньше 12), например, *Ест в столовой и ничего не делает; Учится и мучается.*

Своего рода ядро ответов с выражением модальности Ии. первой группы (1 курс) составляет ответ *Должен учиться*, который дословно повторяется в 8 анкетах. К ним по семантике долженствования примыкают ещё 4 примера. Имеется два ответа с другой семантикой модальности: *Может получить высшее образование и хочет спать*. Ответы Ии. второй группы (4 курс) характеризуются увеличением числа и разнообразия модальных предложений. Так, к семантике долженствования (*Должен всем; Должен учиться, а не жаловаться; Должен учиться и получать знания* и т.д., всего 10 случаев) прибавляется семантика желательности (*Хочет уйти домой; Обычно просто хочет поехать домой и выспаться* и т.д., всего 4), семантика необходимости (*Вынужден выполнять всё и посещать все занятия, Иначе ему не удастся продержаться до конца учёбы*) и нереальности (*Не может получить достойное образование, если в этом университете не выполняются первостепенные нужды человека*). Выделяется также ответ *Вроде учится, но хочет домой*, объединяющий семантику гипотетичности и желательности. Ответ *Должен учиться* дали только 2 Ии.

В обеих группах Ии. обращает на себя внимание, что предложения с «должен» выражают как требование к студенту (*Должен стремиться получить знания, а не хорошие оценки; Должен получать знания, чтобы стать достойным специалистом*), так и желание (*Должен чувствовать себя комфортно и свободно, ходить туда по своему желанию, с отличным настроением*). На определённые размышления о «содержании» соответствующего образа в сознании студентов наводит тот факт, что два первых предложения даны старшекурсниками, а третье – первокурсником.

В дополнениях первокурсников к предложению *Преподаватель для студента...* нет ни одного такого, которое могло бы быть однозначно охарактеризовано как отрицательно окрашенное. Эмоция здесь, если она проявляется, положительная, например: *Наставник (7); Наивысшее существо, идеал, то, к чему ему необходимо стремиться; Наставник и довольно-таки близкий человек (не друг, но товарищ, на которого можно положиться); Это врач для пациента; Как учитель для школьника* и т.д. Впрочем, имеется два «переходных» предложения: *Друг, товарищ, боль; Это*

пример, хотя не всегда. Имеется также однословный ответ *Никто*, но мы не стали бы относить его к отрицательным.

Модальность с семантикой долженствования в ответах этой группы Ии. представлена лишь двумя предложениями: *Должен стать верным другом и помощником, умеющим понять, простить ошибки, исправить, направить на верный путь; Должен быть примером*, которые, на наш взгляд, не нуждаются в особых комментариях.

Иная картина в ответах второй группы Ии. (4 курс). Возрастает число предложений с различной негативной коннотацией (не менее 10), например: *Зверь; Как редька для язвенника; Как поп для дурака; Чаше объект недовольства* и т.п. Но положительно окрашенные предложения тоже дифференцируются и увеличиваются количественно (не менее 15): *Кладезь знаний; Человек, который направляет и мотивирует; Наставник, источник знаний и опыта, «тренер», возможность увидеть себя в будущем в какой-то степени; Является своеобразным «ведущим» «проводником», который направляет ведёт его дорогой знаний и указывает верный путь* и т.п. То же происходит и с «переходными» предложениями – теми, которые нельзя однозначно охарактеризовать как положительные или отрицательные: *Наставник, с одной стороны, и мучитель, с другой; По мнению университета, просто «инструктор», кот-й даёт материал для самостоят. обучения, но студент всё же надеется на помощь и отработку мат-ла со стороны преподавателя* и т.п. Интересен в этой связи пример «...Является лучшим другом», – *говорили они*, где Ии. сам поставил открывающиеся кавычки перед предложением в бланке.

Дифференцируются и увеличиваются количественно и случаи выражения модальности: 12 предложений с семантикой долженствования (например: *должен быть авторитетом; должен быть помощником и наставником* и т.п.), одно предложение с семантикой запрета (*Не должен быть богом*) и одно с семантикой возможности (*Может стать навигатором в мире науки (если студент выберет для себя это стезю) и просто хорошим примером для подражания*). При этом среди ответов есть 5 таких, где наряду с модальностью выражается противопоставление, например: *Должен стать ролевой моделью, а не псом-цербером, от которого учащийся будет дрожать и плохо спать; Должен стать наставником, но оказывается ключником от клетки, где тот сидит* и т.п. По нашему мнению, в таких случаях выражается конфликт между сложившимися в сознании студента, пусть и несколько идеализированными представлениями и той реальностью, с которой ему приходится ежедневно сталкиваться.

Как видно, средства выражения и модальности, и эмоции в предложениях этой группы Ии. значительно дифференцируются, что объясняется, на наш взгляд, дифференциацией представлений студентов о том, чем или кем преподаватель является для студента, а также оценкой реальности с позиций некоторого субъективного идеала.

Предложение *В отношении студента преподаватель...* похоже на предыдущее, и это сделано намеренно. Во-первых, мы стремились подойти к образу преподавателя в сознании студента с разных сторон. Во-вторых, мы исходили из того, что если общие тенденции в ответах на это и на предыдущее предложение будут различны, то исходные предпосылки эксперимента неверны и он не может быть подтверждением проведённого ранее исследования. Этого не произошло: сохраняется общая тенденция к дифференциации средств выражения образов сознания от первокурсников к старшекурсникам.

Однако начать следует с указания, что именно на это предложение дано много пропусков – 17 первокурсниками и 10 старшекурсниками. В этой связи мы готовы сделать смелое предположение: в сознании студентов чётко представлены образы студента и преподавателя и их действий в отдельности, а образы их взаимодействий размыты и не находят стойкой формы выражения.

Среди ответов первокурсников имеется один с явно негативной окраской – *Властвует, доминирует, унижает*, имеется и ещё один, который мы бы тоже охарактеризовали как негативный – *Не всегда прав*, хотя он и не столь категоричен. Остальные ответы с ярко выраженной эмоцией как позитивные (*Толерантный и тактичный; Профи* и т.п.), так и «переходные» (*Либо красавэлла, либо печаль и беда* и т.п.).

Модальность представлена в основном семантикой долженствования (всего 21): *Должен быть справедлив (2); Должен быть лояльным (2); Должен быть справедлив; Должен не унижать его, если студент не понравился* и т.п. При этом имеется три предложения с семантикой запрета: *Не должен быть слишком строг; Не должен быть предвзятым; Не должен повышать голос*, а также одно предложение с семантикой возможности: *может вести себя предвзято*.

Как и в предыдущих случаях, в ответах старшекурсников на это предложение появляется много окрашенных негативно: *Вечно недоволен; Часто бывает несправедлив* и т.п. Таковых насчитывается не меньше 8. Хотя немало и предложений с положительной коннотацией, например: *Выражает гордость и уважение* и т.п. – не меньше 12; есть и «переходные» случаи наподобие *Предпринимает те действия, кот.обычно принимает кит по отношению к китёнку*.

Кроме того, возрастают количественно и дифференцируются предложения с выражением модальности, большинство из которых (26 случаев) имеют семантику долженствования при разнице в категоричности её выражения: *Не всегда должен стараться занимать менторскую позицию; Должен быть помягче; Всегда должен быть справедлив* и т.п. Появляется здесь и семантика запрета (12 предложений), так же с различной степенью категоричности: *Не должен унижать его, использовать сарказм не к месту; Не имеет права совершать какие-либо действия, которые могут*

оскорбить честь и достоинство студента (насмешки, замечания, которые слушает вся остальная группа) и т.п. Имеется и 5 предложений с семантикой возможности/невозможности: *Не может что-либо предпринять; Может быть несправедлив* и т.п.

Ответы обеих групп Ии. на предложение *Студент и преподаватель вместе...* также отличаются большим количеством пропусков: 13 у первокурсников и 7 у старшекурсников.

Среди ответов первокурсников немало позитивно окрашенных, например: *Редко лафят; Сила, мощь, гении* и т.п., и лишь два явно отрицательных: *Не дружат, не на одной волне; Против чёртовой фонетики.*

Модальность представлена семантикой долженствования (6 случаев): *Должны понимать друг друга (2); Должны доверять друг другу, не сомневаясь в компетентности друг друга* и т.п., а также семантикой возможности (6 случаев), выраженной иногда вместе с эмоцией, например: *Могут стать здоровской командой; Могут свернуть горы* и т.п.

В ответах старшекурсников появляется лишь 4 негативно окрашенных: *Редко могут найти общий язык; Что-то делают, но не понимают; Страдают на экзамене; Отбывают наказание в универе, особенно на различных мероприятиях.* Остальные случаи выражения эмоций либо позитивные (*Свернут горы; Лучшие друзья, которые друг без друга бесполезны* и т.п.), либо «переходные» (*Сквозь огонь, и воду, и медные трубы, но не всегда*).

Семантика модальности представлена долженствованием (6 предложений): *Должны быть заинтересованы в процессе обучения; Должны кооперироваться, обсуждать ошибки ученика, достигать совместных положительных результатов* и т.п., и возможностью (10 предложений): *Могут стать отличной командой; Могут достичь многого – при наличии чёткой осознанности и желания* и т.п.

Видно, что ответы Ии. обеих групп на это предложение дифференцируются только количественно, существенных качественных изменений ни в модальности, ни в эмоциональности не наблюдается. Здесь можно усмотреть противоречие с выдвинутым выше предположением. Мы полагаем, что противоречия нет, поскольку на выражение образа взаимодействия студента и преподавателя Ии. толкало само данное им предложение. Образ взаимодействия студента с преподавателем размыт и получает форму выражения только в случае активности сознания, направленной внутрь именно на него.

Некоторые выводы

Кое-какие частные выводы были сделаны по ходу анализа, для общих выводов вернёмся к теории, чтобы с её позиций вновь объять взглядом весь проанализированный материал. «Только став предметом устойчивых эмоциональных отношений, идеалы, обязанности, нормы поведения превращаются в реальные мотивы деятельности» (Большой психологический словарь, 2006: 562). Следовательно, коль скоро эмоция выражается в

предложении без внешнего контекста, вне конкретной ситуации его использования, это даёт основания полагать, что выражаемая эмоция стала устойчивой, а вместе с ней – отношение человека к некоторому явлению, выражающемуся в предложении. Коль скоро эмоции наличествуют в ответах Ии., то они уже закрепились в их сознании не как нечто случайное и сиюминутное, а как нечто закономерное, с постоянством возникающее в сознании при активации образа преподавателя, образа студента или их взаимодействий. Подтверждением тому является факт, что многие эмоции, отсутствующие в ответах первокурсников и появляющиеся у старшекурсников, выражены не в отдельных анкетах отдельными предложениями, а представлены целыми группами ответов из разных анкет.

В проанализированном материале есть один проблемный момент, интерпретация которого не может быть строго однозначной, но который даёт пищу для размышлений. За предложениями типа *Преподаватель для студента... В первую очередь должен стать наставником, открывать двери в знания, чтобы внутрь студент зашёл сам; Должен быть примером, которого будут уважать студенты; Должен быть примером для подражания* и т.п. стоит семантика долженствования или же семантика оптатива (желание говорящего, чтобы имела место обозначаемая ситуация (Теория функциональной грамматики... 1990: 172). Если считать справедливым первый вариант интерпретации (долженствование), то такие предложения свидетельствуют в пользу достаточно чёткого представления студентов о том, какую роль по отношению к ним играет преподаватель. Четырёхлетнее взаимодействие с конкретными преподавателями показало студентам, что преподаватели действуют по отношению к ним таким-то образом, поэтому они и должны так действовать; реальное совпадает с идеальным. Второй вариант (оптатив) указывал бы на то, что описываемых ситуаций недостаёт студентам, и подобными предложениями они выражают семантику необходимости. При этой интерпретации рассматриваемых предложений реальные преподаватели, с которыми студенты взаимодействовали в течение четырёх лет, действовали иначе, но студентам хотелось бы, чтобы они действовали в соответствии с представлениями самих студентов, которые и выражаются в их ответах.

Разумеется, однозначно этот вопрос может быть решён только в каждом конкретном случае (оценка действий преподавателя носит сугубо индивидуальный характер, который к тому же не проявляется с достаточной ясностью в анкете). Тем не менее, количественное увеличение предложений с такой модальностью от первокурсников к старшекурсникам говорит об изменении образа преподавателя в сознании студента, которое состоит в возникновении понимания многомерности, а иногда и неоднозначности роли преподавателя.

Важной тенденцией является и увеличение числа негативно окрашенных ответов (включая ответы на те предложения, которые в рамках

данной статьи не рассматриваются), относящихся и к образу студента, и к образу преподавателя. Так, в ответах старшекурсников на предложение *В отношении студента преподаватель...* часто упоминаются несправедливость, предвзятость и необъективность преподавателя, чего в ответах первокурсников почти не наблюдается. Выше также указывалось, что явно негативных дополнений к предложению *В университете студент...* в бланках первокурсников лишь 4 (2 из которых можно считать переходными), а в бланках старшекурсников не менее 12.

Напомним, что предложение *В университете студент...* только 2 старшекурсника дополнили фразой *Должен учиться*, к то время как в группе первокурсников этот ответ повторяется 8 раз. На наш взгляд, это говорит об исчезновении из сознания студентов стереотипного представления об обычных действиях студента в университете. К четвёртому курсу у студента появляется понимание того, что в университете он не только учится, но занимается ещё и другой активностью.

Появляется другой стереотип. Он выражается в следующих ответах старшекурсников: *Преподаватель и студент вместе... Пишут дипломную работу* (2); *Работают над дипломом; пишут курсовую и диплом студента* и т.п., всего таких примеров 7. Впрочем, это может быть не стереотипом, а реализацией тех переживаний, которые в наибольшей степени волнуют старшекурсника в конце учебного года.

Как показывает проведённое исследование, образы преподавателя, студента и их взаимодействий получают в сознании студентов большую личностную отнесённость. Об этом говорит, в первую очередь, дифференциация ответов, выражающих как модальность, так и эмоцию. Следует отметить, что ответы на предложения, не вошедшие в настоящую статью, имеют ту же тенденцию: стремление к большей дифференциации и личностному переживанию и оценке.

Общей целью описанного выше исследования была проверка и, возможно, корректировка тех данных, которые были получены ранее на материале ассоциативного эксперимента, направленного на изучение тех же, образов сознания. Можно с уверенностью сказать, что результаты двух экспериментов в общем совпадают и взаимодополняются: в обоих случаях образы в сознании старшекурсников более конкретны и индивидуальны в сравнении с образами в сознании первокурсников. При этом, в полной мере столкнувшись со всеми тяготами студенческой жизни, старшекурсники склонны в большей степени выражать негативные эмоции. И все эти изменения происходят неравномерно и неодинаково, на что влияет, как мы полагаем, личностный фактор: действия студента и преподавателя преломляются через их личностное переживание и оценку. К тому же, дифференциация ответов от 1 курса к 4 говорит о том, что образы студента и преподавателя связаны с большим числом «граней» многогранного образа мира старшекурсников, чем те же образы в образе мира

первокурсников: первые менее стереотипны и более личностно окрашены, чем вторые.

Литература

1. Абрамян М.К., Тулупьева Т.В. Контент-анализ методики «Незаконченные предложения»: представление и обработка оценок нескольких экспертов // Труды СПИИРАН. Вып. 3, т. 2. – Санкт-Петербург : Наука, 2006. – С. 244–256.

2. Большой психологический словарь: справочное издание / Под ред.: Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.

3. Казачкова В.Г. Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 154–157.

4. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Отв. ред. А.В. Бондарко. – Ленинград : Наука, 1990.

5. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998.

6. Яковлев А.А., Елизарова (Телешева) С.В. Некоторые особенности языкового сознания студента: данные ассоциативного эксперимента // Вестник Новосибирского гос. ун-та. – 2016. – №4. – С. 27–38.