

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НЕКОТОРЫХ СОВРЕМЕННЫХ УГРОЗАХ БЕЗОПАСНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АССОЦИАТИВНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ)

Д. А. Морель Морель,
*кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков и
профессиональной коммуникации, НИУ «БелГУ»*

В. С. Пугач,
*кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой английской филологии и
межкультурной коммуникации, НИУ «БелГУ»*

И. В. Чекулай,
*доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры английской филологии и
межкультурной коммуникации, НИУ «БелГУ»*

По мнению многих отечественных и зарубежных психологов, потребность в безопасности является одной из ключевых, базисных потребностей личности. Так, один из основателей гуманистической психологии А. Маслоу отводит потребностям, связанным с безопасностью (потребности в безопасности, стабильности, защите, свободе от страха, тревоги и хаоса, потребности в структуре, порядке, законе и др.) второе место в предложенной им пирамиде потребностей [1]. В ERG теории мотивации К. Альдерфера безопасность входит в группу потребностей существования (Existence) [2]. Представитель психодинамического направления К. Хорни также определяет безопасность как одну из первостепенных потребностей личности. По мнению автора, с самого раннего детства у человека есть две основополагающие потребности: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. При этом потребность в безопасности является главной в развитии ребенка, проявляясь в мотивах быть любимым, желанным и защищенным от опасности враждебного мира [3].

К сожалению, специфика динамики современного, трансформирующегося мира такова, что количество угроз безопасности постоянно увеличивается, что не может не влиять на стереотипное восприятие последней языковым сознанием, на состав, структуру и место в национальной картине мира соответствующего концепта (см.: [4; 5]).

В число актуальнейших угроз безопасности в новейшей истории входят терроризм и экстремизм. Соответственно объектом исследования в настоящей работе являются концепты «экстремизм» и «теракт» в российской национальной картине мира, непосредственным предметом – стереотипные представления различных возрастных групп россиян об экстремизме и теракте, выявляемые на ассоциативном материале. В качестве последнего мы привлекли данные, собранные Д.Г. Выговской в 2012-13 гг. [6], и результаты авторского ассоциативного эксперимента, проведенного в 2015 г.

Исследование Д.Г. Выговской охватывает три возрастные группы респондентов, проживающих преимущественно в Уральском федеральном округе: 20-летние (далее – группа А, 18-25 лет), 40-летние (далее – группа Б, 35-45 лет) и 60-летние (далее – группа В, 55-65 лет) [6]. Авторский эксперимент проводился среди респондентов 17-25 лет, проживающих в Центральном федеральном округе (далее – группа А□). Привлечение его данных осуществлялось для обеспечения валидности настоящего исследования, путем увеличения репрезентативности выборки по территориальному охвату.

Целью настоящего исследования является выявление структуры стереотипного представления об экстремизме и теракте, достигаемое с помощью анализа языковых средств репрезентации имен соответствующих концептов, актуализированных в ходе свободных ассоциативных экспериментов.

Начнем с рассмотрения результатов анализа ассоциативных реакций, полученных на слово-стимул *экстремизм*.

Ответы молодежи (группы А и А') отличаются наименьшими показателями средней частотности приведенных ассоциаций (1,163 и 1,539, соответственно), 60-летних респондентов – наибольшим (1,651).

Ассоциации, общие для всех рассмотренных групп респондентов: *зло, плохо, терроризм, террорист(ы)*. Ассоциации общие для всех трех возрастных групп исследования Д.Г. Выговской: *адреналин, взрыв, политика, риск, страх, террор*.

Для респондентов группы А экстремизм – это, в первую очередь, *терроризм* (5,98%), *спорт* (5,13%), *террористы* (3,42%). Очень велика доля отказов (6,84%).

Для респондентов группы Б экстремизм – это, в первую очередь, *риск* (9,17%), *терроризм* (5,50%), *война* (4,59%), *террор* (4,59%). Доля отказов составляет 3,67%.

Для респондентов группы В экстремизм – это, в первую очередь, *плохо* (8,65%), *риск* (5,77%), *политика* (4,81%). Доля отказов минимальна среди всех рассматриваемых групп: 2,88%.

Таким образом, по набору наиболее частотных ассоциаций ответы 40-летних респондентов обнаруживают совпадения с ответами как 20-, так и 60-летних, тогда как последние в этом отношении между собой никак не пересекаются.

Набор наиболее частотных ответов респондентов группы А' отличается довольно заметно: *теракт* (5,26%), *ИГИЛ* (5,26%), *парашют* (3,51%), *плохо* (3,51%). Таким образом, они пересекаются с ответами респондентов групп А (признаки «террористическая деятельность, ее участники» и «экстремальные виды спорта») и В (признак «отрицательная оценка»). Доля отказов велика (5,26%).

Минимальная доля отказов у 60-летних респондентов компенсируется высокой воспроизводимостью ответов, репрезентирующих незнание слова-стимула (5,77%).

По результатам семантической кластеризации ответов всех групп респондентов можно выявить 25 стереотипных признаков экстремизма, репрезентируемых ассоциативными реакциями испытуемых. В Таблице 1 приведены данные по суммарной частотности репрезентантов каждого признака (в процентном отношении от общего числа реакций каждой группы респондентов).

Стереотипные признаки экстремизма

	А'	А	Б	В
террористическая деятельность, ее участники	8,77	12,82	11,93	13,46
фашизм, национализм	3,51	1,71	2,75	
исламский мир	8,77	5,13	4,59	
связан с религией (не исламом)	5,26	0,85	1,83	1,92
боевые действия			5,5	2,88
взрыв		1,71	1,83	1,92
внешний вид, атрибуты террориста		3,42		
вражда, противостояние		1,71	5,5	5,77
вызывает отторжение, неприятие	1,78	2,56	0,92	0,96
глупость	7,02	0,85		
зло	1,75	0,85	2,75	0,96
крайность		4,27	0,92	2,88
неприемлемое поведение, отношение к людям	1,75	3,42	5,5	3,85
нарушение закона	7,02	3,42	6,42	4,81
преступники		1,71	2,75	0,96
опасность	3,51	3,42	10,09	10,58
оружие	1,75		1,82	
получает отрицательную оценку	5,26	2,56	2,75	9,62
получает положительную оценку	5,26	0,85		
политика		4,27	5,5	4,81
связан с определенной территорией	1,75	2,56		2,88
непонятное (новое) слово	3,51	1,71		5,77
движение		3,42	0,92	2,88
экстремальные виды спорта	8,77	17,95	9,17	5,77
экзистенциальные состояния	3,5	2,56	8,25	10,57
– болезнь		0,85	1,83	0,96
– смерть	1,75		0,92	1,92
– страдания	1,75			0,96
– страх		1,71	5,5	6,73

Только 10 признаков из 25 выявленных репрезентированы в ответах всех рассматриваемых групп респондентов. Они отражают связь экстремизма с террором, его негативную природу, сущность («зло», «неприемлемое поведение, отношение к людям», «нарушение закона», «опасность»), негативное отношение к нему («вызывает отторжение, неприятие», «получает отрицательную оценку»), порождаемые им негативные последствия («экзистенциальные состояния»), а также его связь с религией (как правило, также в негативном ключе: *секта, сатанизм, экзорцизм, иноверие*). При этом «экзистенциальные состояния» (главным образом страх) и «опасность» устойчиво оказываются более релевантными для респондентов среднего и старшего возраста, чем для молодежи.

Любопытно, что только в ответах молодежи (группы А и А') представлены признаки, характеризующие экстремизм положительно (возможно, это следствие контаминации *экстремизма и экстрима*) и как глупость.

Отметим также, что среди признаков, репрезентированных в ответах только респондентов Уральского федерального округа, заметную часть составляют нейтральные («движение», «политика»), однако большинство отражают стереотипно негативное восприятие экстремизма.

Теперь рассмотрим результаты анализа ассоциативных реакций на слово-стимул *теракт*.

Ответы молодежи (групп А и А') снова характеризуются наименьшими показателями средней частотности приведенных ассоциаций (1,583 и 1,603, соответственно), а 60-летних респондентов – наибольшим (2,075).

Ассоциации, общие для всех рассмотренных групп респондентов: *бомба, взрыв, зло, смерть, убийство*. Ассоциации общие для всех трех возрастных групп исследования Д.Г. Выговской: *беда, война, горе, ненависть, опасность, страх, экстремизм*.

Для всех рассмотренных групп респондентов теракт – это, главным образом, *взрыв и смерть* (по 14,04% для А'; 11,11% и 8,55% для А; 21,82% и 9,09 для Б; 14,55% и 5,45% для В). Доля отказов невелика: 1,82% в ответах группы Б и 0,85% – группы А (в группах А' и В отказов нет).

Семантическая кластеризация всех приведенных реакций позволяет выявить 23 стереотипных признака теракта. Данные по доле представленности их репрезентантов в структуре ответов каждой из рассматриваемых групп респондентов сведены в Таблицу 2.

Таблица 2

Стереотипные признаки теракта

	А'	А	Б	В
взрыв	14,04	11,97	22,73	14,55
беда		3,42	1,82	3,64
война		0,85	0,91	3,64
вражда, борьба		0,85	1,82	3,64
глупость	1,75	0,85	0,91	
зло	1,75	0,85	4,55	2,73
исламский мир	3,51	2,56	0,91	1,82
нападение	1,75	1,71	4,55	1,82
национальность		3,42	2,73	
неприемлемое поведение, отношение к людям		2,56	3,64	6,36
опасность		1,71	2,73	5,45
средства его осуществления	7,02	6,84	2,73	1,82
получает отрицательную оценку		0,85	3,64	1,82
преступление	3,51	1,71	6,36	3,64
террористическая деятельность	3,51	2,56		0,91
террорист	1,75	3,42	2,73	0,91
экстремизм		0,85	1,82	3,64
имеет локализацию в пространстве-времени:	22,81	23,08	6,36	9,09
– в США (11.09.2001)	12,28	7,69		
– в Москве		5,13	0,91	0,91
– на Кавказе	8,77		0,91	0,91
– в прочих регионах России				2,73
– в странах Ближнего Востока	1,75	0,85	1,82	
– на транспорте		7,69	1,82	3,64
– на объектах городской инфраструктуры		1,71		0,91
экзистенциальные состояния:	24,56	19,66	20	28,18
– смерть	14,04	9,4	10	7,27
– страдания	8,77	7,69	6,36	4,55
– страх	1,75	2,56	3,64	16,36

Только 9 признаков теракта из числа выявленных являются общими для стереотипных представлений всех рассматриваемых групп. В первую очередь это высокорелевантные признаки, которые отражают пространственно-временную локализацию теракта, сводят его до взрыва (бомбы) и представляют каузируемые им негативные последствия.

При этом пространственно-временная привязка оказывается значительно более значимой в структуре стереотипных представлений о теракте, выявляемых у молодежи

(группы А и А'), нежели чем у респондентов более старшего возраста. Любопытна картина распределения релевантности той или иной конкретной локации по возрастным группам.

Обращает на себя распределение релевантности в рамках комплексного признака-гештальта «экзистенциальные состояния»: 60-летние респонденты ассоциируют теракт в этом плане преимущественно с переживанием страха (соответствующий субпризнак является наиболее релевантным для них), тогда как прочие группы респондентов – главным образом со смертью.

Прочие общие для стереотипных представлений о теракте всех рассматриваемых групп признаки являются малорелевантными. Они связывают его с конкретными исполнителями, исламским миром и оружием (причем в ответах молодежи последние два признака демонстрируют существенно более высокую, по сравнению с ответами респондентов старшего возраста, релевантность), раскрывают его агрессивно-деструктивную и аморально-преступную сущность.

Отметим, что на основании анализа ответов всех трех возрастных групп респондентов из Уральского федерального округа выявляется существенно большее количество признаков, свидетельствующих о стереотипно негативном восприятии терактов, по сравнению с результатами обследования респондентов из Центрального федерального округа.

Итак, проведенное исследование демонстрирует достаточно высокую стабильность стереотипных представлений россиян об экстремизме и теракте, вне зависимости от возраста и региона проживания респондентов, обнаруживая при этом и некоторые, вполне заметные отличия преимущественно возрастного характера.

Согласно общим, усредненным количественным показателям ответы молодежи отличаются большей степенью окказиональности, индивидуальности, а 60-летних респондентов – большей степенью стереотипизированности, регулярной воспроизводимости реакций.

В целом явно негативное восприятие экстремизма является устойчивым и системным. При этом, наиболее стабильными и высокорелевантными (а, следовательно, и стереотипными) являются признаки, сводящие экстремизм к террористической деятельности, и, как ни странно, соотносящие его с экстремальными видами спорта. Таким образом становится очевидно, что языковое сознание россиян (вне зависимости от их возраста и места проживания) слабо дифференцирует *экстремизм* и *экстрим* (или, скорее, *экстремист* и *экстремал*).

Теракт стабильно ассоциируется со взрывом, вызываемыми им смертью и страданиями, а также имеет в языковом сознании довольно четкую пространственно-временную привязку. В целом, на средства репрезентации соответствующих признаков теракта приходится от 49,09% (группа Б) до 61,41% (группа А') от общего числа приведенных реакций. Все рассмотренные группы респондентов единодушны в общем восприятии теракта как сугубо негативного феномена.

Таким образом, все четыре полученных ассоциативных поля слова-стимула *теракт*, имеют общие ядро и приядерную область, а также ближнюю периферию, представленную репрезентантами двух высокорелевантных семантических кластеров ассоциаций. При этом ассоциативные поля слова-стимула *экстремизм* не отличаются подобным единообразием и четкостью структурирования, характеризуясь большей фрагментарностью и диффузностью внутренних границ.

Это позволяет нам сделать вывод о том, что концепт «теракт» уже сформировался и закрепился в национальной картине мира россиян, тогда как «экстремизм» еще только находится в стадии становления. При этом для современного языкового сознания разных возрастных групп экстремизм представляется несколько менее угрожающим, чем теракт (возможно, в силу большей своей «размытости» и абстрактности).

деятельность самосознания личности, подчиненная задаче профессионального самоопределения; осознание себя как субъекта своей профессиональной деятельности (П.А. Шавир); как осознание человеком себя в каждой из трех составляющих пространства труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе общения и в системе собственной личности (Л.М. Митина). При этом каждый компонент в структуре самосознания можно рассматривать с точки зрения динамической – протекания и развертывания процесса и с точки зрения результативной – появления и наличия определенного продукта. В когнитивном компоненте профессионального самосознания необходимо различать процесс самопознания и результат – систему знаний о себе, индуцируемую в образ Я как профессионала (Л.М. Митина, 1998). Очевидно, что подобные интерпретации термина «профессиональное самосознание» не противоречат друг другу, а скорее взаимодополняют, отражая различные аспекты этого широкого понятия.

Проблема формирования профессионального самосознания неразрывно связана с проблемой профессионализации личности, становления профессионала. Е. А. Климов подчеркивает, что о профессии применительно к данному человеку можно говорить лишь тогда, когда данная профессиональная деятельность признается за профессию личным самосознанием данного лица.

Развитие профессионального самосознания в процессе профессионализации личности, ее профессионального становления исследуются в рамках психологии труда (Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков, В.Ю. Щегурова и др.), психологии личности (А.Г. Асмолов, В.С. Мерлин, Л.М. Митина, К.К. Платонов, В.А. Сонин и др.), возрастной и педагогической психологии (Е.Ф. Зеер, А.Б. Каганов, Н.А. Подымов, Н.С. Пряжников, А.Р. Фонарев и др.), акмеологии (С. Агапов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач и др.). Проблема становления профессионального самосознания анализировалась у школьников (А.Н. Бритвихин, Ю.П. Вавилов, П.А. Шавир), учащихся ПТУ (Н.Ф. Гейджан, В.Н. Обносков), студентов вузов (И.Д. Багаева, Е.М. Боброва, С.П. Будникова, Л.И. Захарова, Л.В. Кандыбович, П.В. Лебедчук, Т.К. Поддубная и др.). В рамках акмеологии получают дальнейшее развитие теоретические положения о «Я-концепции» субъекта деятельности, являющейся системой его представлений о своем месте в этом мире, своей «личностной позиции», определяющимися смысловыми и ценностными ориентациями субъекта.

Разрабатывается проблема профессиональной «Я-концепции» как совокупности представлений субъекта о своей жизненной позиции, перспективах и ценностях в контексте осуществления избранной профессиональной деятельности [1]. Особое значение при этом имеет исследование процесса формирования «Я-концепции» профессионала, выявление условий и особенностей развития личностного потенциала профессионала (Л.И. Анциферова, С.П. Безносков, В.А. Сонин и др.).

Современные исследования профессионального становления личности ведутся на основе личностно-деятельностного подхода, учитывающего единство мотивационно-потребностной и операционной сфер учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий, 1991; Л.А. Головей, 1996; Е.А. Лямина, 2002). Содержание профессиональной деятельности оказывает большое влияние на формирование профессионального самосознания личности, на индивидуальные сценарии профессионального становления. Профессиональные достижения, удовлетворяя потребности в самоутверждении, ведут к перестройке профессионального самосознания, оказывают влияние на систему мотивов, отношений и ценностных ориентаций и, в конечном счете, инициируют перестройку всей структуры личности.

На индивидуальное развитие решающее влияние оказывают биологические факторы, на личностное – психические особенности и ведущая деятельность, на профессиональное – социально-экономические факторы и ведущая (профессиональная) деятельность. Все три вида развития взаимосвязаны, и если учесть, что развитие идет неравномерно, то у каждого человека складывается своя, уникальная траектория развития. При обсуждении вопроса о влиянии ведущей деятельности на формирование профессионального самосознания,

представляется важным мнение В.С. Мухиной о том, что у студентов может психологически доминировать одна из трех деятельностей: общение, познание и предстоящая трудовая. Она называет их в отличие от ведущих видов деятельности определяющими. Согласно ее представлениям, определяющая деятельность обуславливает внутреннюю позицию молодого человека, особенности его ценностных ориентаций. Таким образом, при ведущей учебно-профессиональной деятельности у студентов на этапе обучения в вузе можно предположить в качестве факторов формирования профессионального самосознания: общение, познание или предстоящую профессиональную деятельность.

Участвуя сначала в учебно-профессиональной, а затем и в профессиональной деятельности, индивид не только приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях, но и активно развивает их. Формируясь как субъект профессиональной деятельности и, формируя отношение к себе как к деятелю, он развивается как личность [3]. Процесс профессионализации рассматривается не только как процесс позитивно направленный, состоящий в личностном и профессиональном росте, накоплении новых знаний, умений и трансформации старых (прежних), но и как противоречивый, разнонаправленный процесс.

В исследовании Т.К. Поддубной показано, что интеграция профессиональных знаний у студентов не всегда приводит к качественно новому уровню развития профессионального самосознания и, более того, может порождать критические периоды в его развитии, проявляющиеся в снижении личностного компонента в его структуре [7].

Знание о себе, о своих личных и профессиональных качествах, адекватная оценка своей профессиональной компетентности, умений налаживать эффективное межличностное взаимодействие, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе детерминируют поведенческий компонент профессионального самосознания. Образ «Я» как субъекта собственно профессиональной деятельности начинает формироваться в процессе профессионального обучения. Интенсивность его формирования в значительной мере определяется степенью ориентации учебно-воспитательного процесса в профессиональном учебном заведении на воспроизведение учебных ситуаций, имитирующих реальную профессиональную деятельность.

В основе динамики формирования образа «Я» как субъекта собственно профессиональной деятельности лежит противоречие между субъективной оценкой сформированности операционной стороны профессионального самоопределения и объективным положением студента как субъекта деятельности к окончанию обучения в вузе. В дальнейшем, на стадии профессиональной адаптации и полной или частичной реализации личности в профессиональном труде, ее представления о себе как о субъекте своей профессиональной деятельности дополняются и относительно стабилизируются [7].

Помимо качественных изменений в содержательной стороне представлений личности о себе в процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, происходит развитие и критериев этих представлений. Именно с целью выявления содержательных особенностей представлений студентов о себе как субъекте деятельности с учетом основных критериев этих представлений, нами используются методы экспериментальной психосемантики, позволяющие изучить как категориальную структуру сознания, так и семантические пространства категорий сознания. При этом, основными категориями, определяющими пространство системы представлений о себе как субъекте деятельности, являются категории «Я», «Личность», «Профессионал».

Механизм развития профессиональной деятельности внешне выглядит как индивидуальная и социальная эволюция ее строения, которая приводит к заметному прогрессу деятельности. Сущность этого явления заключается в движении социальных и личных потребностей, обуславливающих динамику профессиональных мотивов, возникновение новых и преобразование известных целей, видоизменение профессиональных технологий, освоение новых средств труда [8]. Содержательной характеристикой

профессионального самоопределения личности является процесс формирования ее отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности, при этом образ «Я» профессионала рассматривается как показатель динамики профессионального самосознания личности.

Изменения, происходящие в его структуре, характеризуют изменения отношения личности к себе как к профессионалу (будущему и настоящему) на всех уровнях: когнитивном, эмоциональном и поведенческом. Изменения в структуре эталонной модели профессионала могут быть зафиксированы в пределах отдельного этапа профессионального становления (в нашем случае – этапа обучения). Наблюдающиеся в процессе профессионального обучения изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают показателем отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности. В своем исследовании мы исходим из того, что основными структурными компонентами профессионального самосознания являются система представлений о субъекте профессиональной деятельности и система представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности.

При исследовании системы представлений о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности, на наш взгляд, наиболее важными и близкими категориями для описания данных систем являются образы «Я», «Личность» и «Профессионал». При этом мы предполагаем, что по мере становления субъекта профессиональной деятельности в процессе обучения в вузе (при овладении учебно-профессиональной деятельностью) в структуре его знаний о себе как субъекте деятельности (образы «Я-Профессионал»; «Я-Начинающий специалист») и о человеке как субъекте деятельности (образы «Профессионал» и «Начинающий специалист») имеют место две тенденции: во-первых, происходит усложнение содержания этих образов и, во-вторых, происходит интеграция содержания этих образов. Вышеизложенная позиция определила дальнейшие пути организации и поиска методов экспериментального исследования.

В исследовании приняли участие студенты факультета Романо-германской филологии с 1 по 5 курс обучения. Студенты факультета Романо-германской филологии были выбраны нами в качестве экспериментальной группы, так как на факультете Романо-германской филологии реализуются условия практикоориентированного учебно-педагогического взаимодействия: внеаудиторные формы профессионально-личностного развития, обмен с зарубежными вузами студентами с целью совершенствования языковых навыков и профессионального становления, психолого-педагогическое сопровождение одаренных студентов, научные студенческие общества, психологическое просвещение преподавателей факультета, учебная практика по психологии.

Изучение развития образа «Я-профессионал» в структуре профессионального самосознания предполагает не только описание изучаемого явления, но и исследование особенностей проявления основных механизмов его формирования. Речь идет о проявлении процессов дифференциации – интеграции в его развитии. Теория Келли «буквально пронизана духом идеи развития», и именно этим объясняются возможности метода Техники Личностных Конструктов в исследовании дифференциации – интеграции категориальной структуры сознания [6].

Анализ содержательных и структурных параметров образа «Я-профессионал» проводился нами по критериям: интегрированность – дифференцированность образа; принятие – непринятие таких структурных компонентов образа «Я-профессионал», как «Я сейчас», «Я-Начинающий специалист», «Я-Профессионал». При анализе полученных результатов мы исходим из единства личностного и профессионального компонентов в структуре профессионального самосознания студентов и рассматриваем профессиональный компонент как единство системы представлений о субъекте профессиональной деятельности (образ «Профессионал – Начинающий специалист») и системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности (соответственно, образы «Я-Профессионал» и «Я-Начинающий специалист»). Параметрами анализа полученных результатов являются

включенность образов «Я», «Профессионал», «Начинающий специалист» в один или разные факторы и модальность этих образов. Понятие модальности может быть отнесено ко многим психическим процессам при описании качественных характеристик когнитивных образов любого уровня и сложности. В нашем исследовании мы основываемся на понимании модальности как функционально-семантической категории, отражающей разные виды отношения к действительности [9].

Анализ полученных результатов с учетом выделенных параметров позволил нам выделить основные типы соотношенности образов «Я», «Профессионал» и «Начинающий специалист».

1. Дифференцированные одномодальные (Д – О/М);
2. Дифференцированные разномодальные (Д – Р/М);
3. Недифференцированные одномодальные (Н/Д – О/М);
4. Недифференцированные разномодальные (Н/Д – Р/М).

Выделенные основные типы позволили нам рассмотреть особенности динамики образа «Я-профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе на примере анализа процессов интеграции – дифференциации.

По мнению Л.М. Митиной, образ «Я» профессионала включает эмоциональные и когнитивные компоненты и, как когнитивное эмоциональное образование, служит мотивирующим фактором оценки себя [4, с. 29]. Если рассматривать в качестве содержания когнитивного компонента образа «Я-профессионал» представления студентов об образах «Я сейчас», «Профессионал» и «Начинающий специалист», то в качестве эмоционального компонента может выступать отношение студентов к данным образам, то есть модальность образов. Исходя из этого, на наш взгляд, можно выделить особенности дифференциации образов по когнитивному компоненту и по эмоциональному компоненту.

Дифференциация по когнитивному компоненту наиболее выражена на первом курсе. Снижение дифференциации по когнитивному компоненту и увеличение интеграции обусловлено, на наш взгляд, схождением образов «Профессионал» и «Начинающий специалист» на втором и третьем курсах. Происходит погружение в профессию, увеличение объема знаний о специальности, использование их на практике, и образы наполняются новым смыслом, в результате чего происходит увеличение интеграции образов.

При этом необходимо заметить, что образы «Профессионал» и «Начинающий специалист» включены в систему представлений человека о субъекте профессиональной деятельности, поэтому отражают связь между представлениями о профессионале и начинающем специалисте.

Затем, на четвертом и пятом курсе, происходит нарастание дифференциации образов по когнитивному компоненту и снижение их интегрированности. Это свидетельствует о расхождении образов «Профессионал» и «Начинающий специалист». То есть в процессе учебно-профессиональной деятельности, в процессе освоения профессии и осознания себя как субъекта профессиональной деятельности, содержание и представление образов «Профессионал» и «Начинающий специалист» расходится. Система представлений о субъекте профессиональной деятельности наполняется новыми смыслами и значениями, и в сознании студентов эти два образа расходятся.

Таким образом, изменение содержания системы представлений студентов о субъекте профессиональной деятельности, выраженного в диаде «Профессионал – Начинающий специалист», происходит в сторону большей дифференцированности как по когнитивному, так и по эмоциональному компонентам. На наш взгляд, это свидетельствует об осознанности образов, большей их значимости для студентов, содержательности представлений.

Резкое снижение дифференциации по когнитивному компоненту на втором курсе может свидетельствовать о кризисных явлениях в сознании студентов, когда происходит «вживание» в свою профессию, использование полученных знаний на практике.

В динамике дифференциации по эмоциональному компоненту переломным является четвертый курс, отношение к образам «Профессионал» и «Начинающий специалист» становится наименее дифференцированным: таким образом, на четвертом курсе студенты наиболее одинаково относятся к образам «Профессионал» и «Начинающий специалист», чем на всех других этапах (курсах) обучения.

Литература

1. Агапов, В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика / В.С. Агапов. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. – 224 с.
2. Кудрявцев, Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51-60.
3. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
4. Митина, Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т; [Л. М. Митина и др.]; под ред. Л.М. Митиной. – М.: МПСИ: Флинта, 1998. – 179 с.
5. Москаленко, С.В. Особенности развития образа «Я-профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. псих наук: 19.00.07 / С.В. Москаленко. – Курск. 2007. – 191 с.
6. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики: учеб. пособие / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
7. Поддубная, Т.К. Когнитивный компонент самосознания в процессе профессионализации: учеб. пособие / Т.К. Поддубная. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 129 с.
8. Пряжников, Н.С. Методы активации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие / Н.С. Пряжников; Рос. акад. образования, Моск. психолого-социал. ин-т. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 392 с.
9. Психология самосознания / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.