

RU

Уровни концептуального соответствия между концептом и концептом-сценарием (на экспериментальном материале, полученном от подростков с сохранным и нарушенным слухом)

Колодина Н. И., Победа А. Ю.

Аннотация. В статье описывается эксперимент по разработанной методике, способствующей установлению концептуального соответствия между вторичной эмоцией как концептом и близким по содержанию концептом-сценарием, которые в совокупности образуют когнитивный конструкт. Цель исследования состоит в выявлении концептуального соответствия между двумя концептами на основе обнаружения когнитивно-ассоциативных связей на материале, предъявленном двумя группами подростков: с сохранным слухом ($n = 42$) и с нарушенным слухом ($n = 41$). Научная новизна работы видится в том, что впервые рассматриваются уровни концептуального соответствия внутри когнитивных конструктов как более крупных структур закодированных знаний, активизируемых в результате возникновения когнитивно-ассоциативных связей между концептами. Результаты экспериментального исследования позволили выявить три уровня: полное концептуальное соответствие (66,65% и 14,6%), неполное концептуальное соответствие (7,14% и 21,95%), отсутствие концептуального соответствия (7,14% и 48,77%) – слышащих подростков и подростков с нарушенным слухом соответственно, что показало важность речевой способности в установлении когнитивно-ассоциативных связей.

EN

Levels of conceptual correspondence between the concept and the concept scenario (based on the experimental material obtained from adolescents with normal and impaired hearing)

Kolodina N. I., Pobeda A. Y.

Abstract. The paper describes an experiment based on the developed methodology that contributes to the establishment of conceptual correspondence between the secondary emotion as a concept and a concept scenario similar in terms of content, which together form a cognitive construct. The aim of the study is to identify the conceptual correspondence between two concepts based on the detection of cognitive-associative links using the material provided by two groups of adolescents: ones with normal hearing ($n = 42$) and ones with impaired hearing ($n = 41$). The study is novel in that it is the first to consider the levels of conceptual correspondence within cognitive constructs as larger structures of encoded knowledge activated as a result of the emergence of cognitive-associative links between concepts. The results of the experimental study revealed three levels, i.e. complete conceptual correspondence (66.65% and 14.6%), incomplete conceptual correspondence (7.14% and 21.95%), lack of conceptual correspondence (7.14% and 48.77%), among hearing and hearing-impaired adolescents, respectively, which showed the importance of speech ability in establishing cognitive-associative links.

Введение

Актуальность исследования связана с огромной заинтересованностью ученых из различных областей науки в расшифровании способов кодирования и декодирования информации (Лосик, 2015; Деан, 2018). Однако внимание уделяется только успешным когнитивным процессам и не затрагиваются проблемы нарушения мыслительных и иных психофизиологических функций личности, что приводит к возникновению ряда противоречий в когнитивных исследованиях и невозможности или некорректности разрешения проблем декодирования поступающей информации. Важно уделить особое внимание исследованию взаимосвязи способности к речевой деятельности и развитости эмоциональной сферы на материале языковых репрезентаций

двух групп: слышащих респондентов и с нарушенным слухом – и показать зависимость успешности когнитивного процесса от речевой способности и эмоциональной развитости личности.

В когнитивной лингвистике проследить процесс активизации отдельной единицы знания и затем формирование когнитивного конструкта возможно через языковую репрезентацию закодированных знаний. На страницах данной работы описывается и анализируется процесс образования когнитивных структур, которые формируются при разных условиях кодирования получаемых знаний: при наличии речевой способности и ее нарушении или отсутствии.

В исследовании участвовали две группы испытуемых: подростки с сохранным слухом и речевой способностью и подростки с частично сохранной или полностью отсутствующей речевой способностью на фоне нарушения слуха. Важное значение в формировании когнитивных структур, по нашему мнению, имеет первичная эмоция, участвующая в процессе восприятия и кодировании единицы знания, которая затем может интегрироваться и/или реинтегрироваться с другими единицами знания.

Психологи утверждают, что если в познавательном процессе происходит параллельное оценивание воспринимаемого мира, то возникает связь между эмоциями и когнитивным процессом, а эмоция в этом случае выступает как «особый тип автоматической оценки, несущей на себе отпечаток нашего эволюционного и индивидуального прошлого» (Экман, 2010).

Заметим, что «тип или качество эмоции, испытываемой индивидом, зависит не от ощущения, возникающего при физиологическом возбуждении, а от того, как индивид оценивает ситуацию» (Изард, 2007), поэтому в зависимости от того, как мы интерпретируем ситуацию, могут возникать разные эмоции (Schachter, Singer, 1962).

Соответственно дискретной модели эмоции делят на: **аффекты** как реакции на раздражители, провоцирующие выработку гормонов, и **вторичные эмоции**, не требующие яркого ответа на раздражитель (Plutchik, 1966; Изард, 2007; Экман, 2010; Седых, 2012). При этом процесс переживания аффектов не сопровождается когнитивной интерпретацией ситуации (например, испуг), тогда как вторичные эмоции, которые, как правило, возникают в спектре, относятся к социально-обусловленным единицам знания, проходят обработку когнитивного осмысления и закрепления за определенным стимулом-раздражителем (Ortony, Clore, Collins, 2011; Frijda, 1986). Вторичные эмоции, встроенные в когнитивную структуру индивида, сохраняются в долговременной памяти и переходят в рабочую память при необходимости декодирования закрепленных знаний. Такой переход показывает обратные взаимосвязи эмоциональных и когнитивных процессов (Дмитриева, 2012).

Анализируемая репрезентация вторичной эмоции в данной работе не может являться собственно эмоцией, поскольку знание о пережитой эмоции активизируется в памяти и является *концептом, который при переходе из долговременной памяти в кратковременную становится осмысливаемой активизируемой когнитивной единицей знания, закодированной ранее на определенный стимул.*

В этом ракурсе анализ номинаций вторичных эмоций как концептов позволяет установить их релевантность с лингвистической и логической точек зрения по отношению к предлагаемому стимулу. Кроме того, последовательный анализ дает возможность проследить взаимодействие между закодированной вторичной эмоцией как социально обусловленной единицей и ситуацией, которая могла бы спровоцировать ее кодирование, на основе когнитивно-ассоциативных связей. В таком процессе *активизированные когнитивно-ассоциативные связи способствуют извлечению закодированных единиц знания из памяти, структурированных в мыслительную форму по принципу общих концептуальных признаков. Мыслительные формы, объединенные общими концептуальными признаками, представляют собой концепты-сценарии, которые могут быть объективированы языковыми средствами.*

Анализ языковой репрезентации концепта-сценария позволяет установить два основных концептуальных признака: «динамизм» и «оценка», которые, как правило, характерны именно для концепта-сценария.

При расширении границ осознаваемого миропонимания *вторичная эмоция как концепт и концепт-сценарий образуют когнитивный конструкт на базе общих концептуальных признаков.*

Полученные экспериментальные результаты показывают, что когнитивный конструкт не формируется и наблюдается концептуальное несоответствие одного другому при условии отсутствия общих концептуальных признаков между номинированной вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием.

При равных социально-культурных условиях и при учете индивидуальности личности формирование когнитивных конструктов не представляется сложным мыслительным процессом и, в соответствии с теориями, описанными в монографии В. М. Воронина и М. М. Ицкович (2018), часто протекает неосознаваемо.

Проведенные нами исследования подтверждают ранее опубликованные результаты (Norman, 1980), которые подчеркивают, что для успешности протекания когнитивного процесса в целом и построения когнитивной структуры требуются такие мыслительные операции, как логика, внимание, эмоции, осмысление индивидуальных мыслительных процессов, овладение которыми завершается в подростковом возрасте.

Поскольку в проведении эксперимента были задействованы подростки не только с сохранным слухом, но и с проблемами слуха и речи, то необходимо пояснить, что школьники с нарушенным слухом, обучающиеся в специализированных учебных заведениях, изучают такой же школьный курс, как и их сверстники в общеобразовательных школах. Отличие состоит в том, что у детей с проблемами слуха существует ряд дополнительных дисциплин, в которые входят: артикуляция и правильное произношение слова, заучивание значения слова, проигрывание различных жизненных ситуаций, обсуждение своих эмоциональных переживаний в социально значимых ситуациях. Овладение жестовым языком и дактильной речью является обязательным для всех обучающихся в специализированных учебных заведениях для детей с нарушенным слухом.

На основе жестового языка и дактильной речи дети с нарушенным слухом легко понимают друг друга, а также общаются со взрослыми, владеющими жестовым языком и дактильной речью. При этом мы отмечаем, что вербализация у слышащего ребенка и ребенка с нарушенным слухом существенно отличается по ряду критериев, поскольку язык ребенка с проблемами слуха имеет собственную грамматику и лексику. Невозможность вербализовать так, как это делают слышащие дети, приводит к образованию недостаточно прочных ассоциативных связей, о которых упоминают ученые на основе проведенных экспериментов (Бондаренко, 2015; Маслечкина, 2015).

Наша гипотеза состоит в том, что *недостаточная прочность когнитивно-ассоциативных связей из-за нарушения речевой способности препятствует образованию когнитивных конструктов.*

К выдвигению подобной гипотезы мы пришли на основании следующих положений:

1. Если дети с нарушенным слухом из-за отсутствия речевой способности не проговаривают изученный материал, то нарушаются взаимосвязи между пластичностью мозга и формированием слуховой и слухоречевой систем (Леонгард, Самсонова, Ганькина, 2013) и запомнить материал не всегда получается. По этой причине и зрительные образы не могут быть структурированы системно, а также могут распадаться на «отдельные фрагменты» и забываться.

2. Для удержания в памяти изучаемого материала детям с проблемами слуха необходимо постоянное его повторение. В противном случае происходит быстрое его «дробление на фрагменты» и затем забывание (Бондаренко, 2015; Маслечкина, 2015).

3. В когнитивной психологии утверждается, что информация запоминается лучше, если происходит проговаривание воспринятого и сенсорный след сохраняется (Солсо, 2006). Если же у ребенка с нарушенным слухом отсутствует возможность пересказа с использованием речевой способности, то угасание сенсорного следа происходит быстрее, чем у слышащего.

4. Исследования связи слова с речью показали, что с сохранностью речевой способности воспринимаемая ситуация и слова генерализуются. В этом случае номинация объекта «сливается» с ситуацией (Ушакова, 2009). Подобная генерализация у детей с нарушенным слухом не всегда происходит из-за отсутствия или нарушения речевой способности.

С помощью языковой репрезентации в письменной форме можно проследить, каким образом у детей с нарушенным слухом происходит или не происходит генерализация слова и ситуации.

Теоретической базой послужили работы по психофизиологии Н. Н. Даниловой (2012), Р. Солсо (2006), которые на междисциплинарном уровне проследили механизмы субъективных процессов и таких состояний, как восприятие, внимание, память, эмоции, мышление, речь, сознание. В работах сурдопедагогов, работающих с детьми с нарушенным слухом (Богданова, 2002; Леонгард, Самсонова, Ганькина, 2013), выявлена разница восприятия звучащей речи у слышащего ребенка и ребенка с нарушенным слухом, а также впервые установлен принцип генерализации слова со звуком. Работы психологов (Изард, 2007; Ильин, 2018) позволили дифференцировать эмоции и чувства в процессе восприятия стимульного материала, используемого в процессе нашего исследования.

В качестве справочного материала были использованы следующие словари: Дмитриев Д. В. Толковый словарь Дмитриева. 2003. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/dmitriev/>; Ефремова Т. Ф. Толковый онлайн-словарь русского языка. 2000. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/>; Крылов Г. А. Этимологический онлайн-словарь русского языка. 2005. URL: <https://lexicography.online/etymology/krylov/>; Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999; Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высшая школа, 1984; Козлов Н. И. Психологос. Энциклопедия практической психологии. 2022. URL: <https://psychologos.ru/>.

В соответствии с поставленной целью необходимо решить следующие задачи:

– выявить основные номинации вторичной эмоции как концепта на одинаковый стимул-изображение в обеих группах испытуемых и выделить концептуальные признаки концептов, имеющие наибольшие процентные отношения;

– установить концепты-сценарии на основе анализа языковой репрезентации как в группе подростков с сохранным слухом, так и в группе учащихся с нарушенным слухом;

– установить концептуальное соответствие между концептом, языковой репрезентацией которого явилась вторичная эмоция, и концептом-сценарием, объективированным языковыми средствами в виде ситуации, в двух группах испытуемых на базе разработанной методики.

Материалы и методология исследования. В качестве материала исследования использовались ответы подростков, предъявленные в письменном виде, которые обрабатывались следующими методами: метод анкетирования дает возможность собрать результаты языковых репрезентаций как вторичных эмоций, так и концептов-сценариев; методы лексического и сравнительного анализа приводят к установлению совпадений и различий между предъявленными языковыми репрезентациями испытуемыми и толкованиями академических словарей; метод количественного подсчета и ранжирования помогает упорядочить полученные данные и определить их диапазон; метод установления общего содержания на основе анализа языковых форм позволяет систематизировать полученные репрезентации концептов-сценариев; методы концептуального анализа и сравнения дают возможность установить уровни концептуального соответствия.

Исследование проводилось по разработанному алгоритму, состоящему из трех этапов, каждый из которых был направлен на решение определенной задачи.

На Этапе 1 школьники выполняли задание: «Посмотрите на картинку на экране и напишите те эмоции, которые Вы испытываете. Запишите эти эмоции в карточку перед Вами». Полученные номинации вторичных эмоций обрабатывались и вносились в таблицу ранжированно в процентном отношении.

На Этапе 2 подростки в этой же анкете писали ответы на задание 2: «Опишите кратко ситуацию из Вашей жизни, когда Вы испытывали такие же эмоции, что и при просмотре фотографии». Все ответы школьников анализировались и в таблицу вносились по общему содержанию предъявленных языковых репрезентаций концептов-сценариев.

На Этапе 3 приводились примеры анализа, в результате которого парные ответы языковой репрезентации были отнесены к одному из уровней, поскольку полученные данные на первых двух этапах привели к возможности выделить три уровня концептуального соответствия (полное концептуальное соответствие (ПКС), неполное концептуальное соответствие (НКС), отсутствие концептуального соответствия (ОКС)) между концептом, предъявленным на первом этапе, и концептом-сценарием, полученным на втором этапе. Концептуальное соответствие устанавливалось на основе обнаружения или отсутствия общих концептуальных признаков.

Практическая значимость работы состоит в том, что:

- разработанная методика выявления концептуального соответствия позволит проводить анкетирование школьников, выявлять зоны концептуального несоответствия в момент взаимодействия эмоционального и когнитивного процессов;
- установленная зона нарушения концептуального несоответствия может быть повергнута корректировке;
- полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях процесса взаимодействия эмоциональной и когнитивной сфер индивида;
- разработанная методика позволит выявлять когнитивные конструкты, образующиеся в результате ответной реакции в виде такого разнообразного спектра вторичных эмоций как концептов, который характерен только для определенной социальной группы людей, так же как может быть выявлен определенный пласт концептов-сценариев с установлением когнитивно-ассоциативных связей на конкретном жизненном опыте, где происходит или не происходит генерализация слова с ситуацией.

Условия проведения эксперимента. В анкетировании участвовали две группы подростков: слышащие подростки и их сверстники с нарушенным слухом. Первая группа – слышащие учащиеся общеобразовательной школы № 74 г. Воронежа, общее количество – 42 человека, возраст – 17-18 лет. Вторая группа – школьники с нарушенным слухом из специализированных коррекционных учебных заведений г. Воронежа, г. Боброва Воронежской области, г. Павловска Воронежской области общим количеством 41 человек, возраст – 17-18 лет, с сохраненным интеллектом. В данную группу вошли подростки с I и II степенью поражения слуха (37%) и с III и IV степенью нарушения слуха (63%). Медицинские документы подтвердили степень глухоты, педагоги и психолог-сурдопереводчик сопровождали проведение анкетирования, которое основывалось на информированном согласии подростков и их родителей или опекунов. Предварительно были объяснены участникам эксперимента и их родителям (опекунам) все условия и цели эксперимента, а также возможность отказа от участия и/или написания ответа в эксперименте в любой момент его проведения. Анкетирование проводилось в учебных заведениях в больших аудиториях, оснащенных техническими средствами, с отдельными столами для каждого участника эксперимента. Предлагаемое экспериментальное исследование прошло экспертизу Этической комиссии Воронежского государственного педагогического университета (Протокол № 2, 2022).

Обсуждение и результаты

Этап 1, направленный на определение основных языковых репрезентаций вторичных эмоций как реакций на стимул-раздражитель, соответствовал решению первой задачи исследования. На данном этапе участники эксперимента выполняли задание, сидя за отдельными столами. Перед каждым школьником лежала анкета со следующим заданием: «Посмотрите на картинку на экране и напишите те эмоции, которые Вы испытываете. Запишите эти эмоции в карточку перед Вами».

Подростки не могли советоваться или пользоваться техническими средствами, в течение 5 минут на большом экране демонстрировалось изображение улыбающегося 9-10-месячного ребенка рядом с большой собакой на диване. Малыш пытался открыть рот собаке, ухватившись за щеку последней (Рис. 1). Фотография взята с сайта Cameralabs (URL: http://src.lol24.com/fotki/large/6/6183_urocze-labrador-u-malego-dentysty.jpg). Описание содержания изображения не входило в задание, но мы понимали, что при восприятии фотографии у испытуемых зафиксировано изображение полностью как гештальт (Данилова, 2012, с. 52). Как отмечает психофизиолог Н. Н. Данилова, «в организации гештальтов восприятия существенную роль выполняет память. При рассмотрении объекта глаза последовательно фиксируют наиболее информативные точки. Цепочка таких фиксации интегрируется в гештальт на основе иконической памяти» (2012, с. 52). С нашей точки зрения, на основании последовательных фиксаций испытуемые воспринимают целостный образ как концепт-сценарий, но соответственно заданию должны репрезентировать лишь вторичную эмоцию.

На выполнение задания отводилось 5 минут, все испытуемые уложились в отведенные временные рамки. Все ответы вошли в обработку, поскольку предполагалось, что участники имели возможность отказаться от написания ответа по условиям эксперимента. Полученные ответы от всех испытуемых обрабатывались методом количественного подсчета и ранжирования и представлены в Таблице 1.



Рисунок 1. Малыш с собакой

Таблица 1. Обработанные данные анкетирования, полученные на Этапе 1

№	Номинации, полученные от слышащих респондентов (42 человека)	%	№	Номинации, полученные от респондентов с нарушенным слухом (41 человек)	%
1	Умиление	19,04	1	Милые	39,02
2	Радость	19,04	2	Добрая	24,39
3	Жалость (к собаке)	16,66	3	Радость	19,51
4	Веселье	7,14	4	Хорошая	2,43
5	Сострадание/сочувствие к собаке	4,76	5	Смешно	2,43
6	Волнение/переживание за ребенка	4,76	6	(Собаку) жалко	2,43
7	Забавно	2,38	7	Спокойствие	2,43
8	Смех	2,38	8	Отвращение	2,43
9	Грусть	2,38	9	Умиленность (сохранено в редакции испытуемого)	2,43
10	Милота	2,38	10	Не ответили	2,43
11	Заинтересованность	2,38			
12	Опасность	2,38			
13	Тепло и уют	2,38			
14	Нет эмоций	9,52			

Процентные отношения рассчитывались по следующей формуле: $x = \frac{(y \cdot 100\%)}{z}$.

Обсуждение и анализ результатов, полученных на Этапе 1

Слышащие подростки репрезентировали 13 номинаций, 5 из которых не относятся к непосредственным языковым репрезентантам эмоций, а описывают различные внешние или косвенные проявления таких эмоций, как радость, тревожность, умиротворение: «веселье, смех, забавно, опасность, тепло и уют». Соответственно, приведенные номинации несут в себе оценочную коннотацию, которая сопряжена с проявлением семантической генерализации эмоций (т. е. обобщение с другим похожим словом по семантическим, физическим свойствам) (Ионова, Штеба, 2019, с. 7).

Небольшая часть испытуемых (9,52%) написали об отсутствии эмоции при разглядывании изображения. Номинации (реакции на изображение) вторичных эмоций как концептов «умиление, жалость, радость» оказались в приоритете у большинства испытуемых. Также данной группой испытуемых были представлены языковые репрезентации вторичных эмоций в спектре, например: «умиление, волнение за ребенка; переживание за ребенка, умиление; жалость к собаке, опасность».

Чтобы определить соответствие языковых репрезентаций вторичных эмоций как концептов концептам-сценариям далее на Этапе 3, необходимо выявить концептуальные признаки указанных номинаций, которые должны найти отражение в концептах-сценариях.

Так как анализируются языковые репрезентанты вторичных эмоций как концептов, то для выявления более точного определения и последующего концептуального анализа использовались как толковые словари русского языка, так и словари и энциклопедии по психологии. Ниже приводятся примеры анализа номинированных вторичных эмоций, которые имеют наибольшее количественные показатели, тогда как анализ остальных номинаций с меньшими количественными показателями остается за рамками настоящей статьи.

Этимологический словарь русского языка Г. А. Крылова (2005) указывает, что слово «умиление» «было образовано в старославянском от глагола «умилити» – «умилостивить», восходящего к той же основе, что и «милый»».

«Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой объясняет умиление как «нежное чувство, возбуждаемое чем-нибудь трогательным». Приводится пример «с умилением смотреть на ребенка» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 833).

Энциклопедия практической психологии «Психологос» толкует умиление близко к словарю русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой: «нежное, приятное чувство, возбуждаемое чем-нибудь трогательным» (Козлов, 2022).

Соответственно, основным концептуальным признаком вторичной эмоции как концепта умиление будет «нежное чувство как реакция на что-либо трогательное». Строго говоря, школьники с сохранным слухом справились с заданием и представили логически обоснованную языковую репрезентацию вторичной эмоции в соответствии с предъявленным стимулом.

Нет единого мнения по поводу понимания происхождения слова «радость», поскольку предпринимаются попытки брать за основу либо корень «рад», либо корень «ра». Толковые словари в этом отношении более единодушны и объясняют радость как «чувство удовольствия, ощущение душевного удовлетворения» (Дмитриев, 2003).

Близко к такому же определению дается дефиниция в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, где «радость – веселое чувство, ощущение большого душевного удовлетворения» (1999, с. 640).

В психологии можно встретить несколько объяснений этой положительной эмоции, которая представляет собой «сильное удовлетворение, возникающее по поводу успеха, удовлетворения желания или достижения цели» (Ильин, 2018, с. 178). При этом Е. П. Ильин отмечает, что радость «возникает как следствие уже свершившегося в мыслях желаемого события» (2018, с. 178). Кроме того, в структуру радости «входят эмоция удовольствия и знание его причины» (Платонов, 1984, с. 120).

Если выделить основной концептуальный признак по приведенным объяснениям радости, то понимание радости сводится к «чувству удовлетворения после свершившегося события».

Заметим, что в процессе выполнения задания перед подростками не ставилась цель, достижение которой привело бы к удовлетворению, поэтому можем предположить, что произошла подмена понятий, что в итоге вылилось в некорректное номинирование вторичной эмоции как концепта. Некорректность номинаций эмоций часто связана с недостаточным уровнем знания дифференциации в номинациях эмоций, что обычно относят к представлению об эмоциональной грамотности, которая предполагает способность осмысливать и распознавать собственные эмоции в различных модификациях и корректно их номинировать (National Council for Special Education. Emotional Literacy. 2021. URL: <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2021/06/Emotional-Literacy.pdf>; Marples M. Meltdowns May Be Normal, but There Is a Way to Help Your Kids Better Process Their Feelings // CNN Health. 28.02.2022. URL: <https://edition.cnn.com/2022/02/28/health/teaching-emotional-literacy-children-wellness/index.html>).

Анализ номинации вторичной эмоции «жалость» требует подробного рассмотрения, поскольку при понимании жалости (так же как и радости) нет однозначного подхода в лингвистике и психологии. Так, в этимологическом словаре Г. А. Крылова (2005) отсутствует толкование существительного «жалость», но предлагается к рассмотрению значение глагола «жалеть», которое произошло от древнерусского «жаловати», а в старославянском имело форму «жалити». Соответственно словарю, на настоящий момент «слово имеет несколько значений: чувство сострадания к кому-либо; огорчение; нежелание расстаться с чем-либо» (Крылов, 2005). В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой жалость объясняется через лексические единицы, близкие по значению: «сострадание, соболезнование, чувство дискомфорта» (1999, с. 189).

Основываясь на приведенных толкованиях жалости, выделяем основной признак жалости как концепта – «чувство дискомфорта, проявляющееся в виде сострадания, соболезнования». Признавая индивидуальность личности в проявлении эмоций, отметим, что на данном этапе языковая репрезентация вторичной эмоции «жалость» может быть корректной, если подростки с сохранным слухом в процессе восприятия изображения осмысливали его как гештальт и чувствовали дискомфорт в виде сострадания, сочувствия к собаке или ребенку.

Испытуемые с нарушенным слухом предложили 9 номинаций, а из общего количества испытуемых не справились с заданием 2,43%, что показывает меньшее процентное отношение, чем в группе слышащих подростков. Такое явление можно объяснить тем, что подростки с нарушенным слухом, обучаясь в школах-интернатах, отличаются большей дисциплиной и к проведению анкетирования, по нашим наблюдениям, относятся с ответственностью. Кроме того, необходимо заметить, что выполнение предложенного задания требует некоторого мыслительного усилия, которое слышащие подростки старших классов не производят над собой, если оно не касается баллов по предмету, выбранному для сдачи ЕГЭ.

Подростки с нарушенным слухом часто предъявляют номинации не в той грамматической форме, в которой от них требуется соответственно заданию, поскольку они владеют жестовым языком, который имеет свою грамматику и лексику, а один жест может обозначать несколько слов (Богданова, 2002).

Наибольшие количественные показатели оказались у номинаций «милые, добрая, радость». Полагаем, что испытуемые с нарушенным слухом, репрезентируя слова «милые» (39,02%), «добрая» (24,39%), давали оценку изображению как гештальту, представленному на фотографии, но не смогли подобрать необходимое слово для описания собственной реакции на стимул-изображение.

Номинации «радость» (19,51%), «собаку жалко» (2,43%) совпали с языковыми репрезентациями испытуемых с сохранным слухом, но процентные отношения оказались близки только у слова «радость». Небольшим процентом (2,43%) отметились слово «умиленность» (сохранено в редакции испытуемых), что соответствует слову «умиление», а у слышащих подростков эта номинация оказалась на первом месте.

Следует отметить номинацию «отвращение», которая вызвала недоумение у авторов настоящей работы, и после проведения анкетирования потребовалось уточнение написанного слова психологом-сурдопедагогом

у подростка, который объяснил, что такое чувство он испытывает к ребенку на изображении, потому что вообще не любит детей.

Поскольку среди основных номинаций у подростков с нарушенным слухом присутствует слово «радость», которое анализировалось выше, то остальные номинации, не набравшие достаточное процентное отношение, не будут анализироваться на страницах статьи, а останутся за рамками работы.

Ограниченное количество номинаций испытуемыми с нарушенным слухом объясняется, с одной стороны, недостаточным словарным запасом, а с другой стороны, тем фактом, что в процессе обучения словарный запас учащихся пополняется за счет повторения номинаций базовых эмоций и мало внимания уделяется освоению номинаций более широкого эмоционального спектра.

Этап 2. На данном этапе необходимо провести анкетирование и получить результаты языковой репрезентации концепта-сценария, который содержит близкие концептуальные признаки номинированной вторичной эмоции как концепту. Испытуемые выполняли задание: «Опишите кратко ситуацию из Вашей жизни, когда Вы испытывали такие же эмоции, что и при просмотре фотографии». Все полученные данные от двух групп подростков были разбиты на группы по содержанию, а затем обработаны методом количественного подсчета и ранжирования и представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Обработанные данные по анкетированию подростков с сохранным и нарушенным слухом на Этапе 2

№	Результаты, полученные от слышащих испытуемых	%	№	Результаты, полученные от подростков с нарушенным слухом	%
1	Общение с домашним животным вызывают	45,23	1	У меня есть домашнее животное	43,90
2	Когда обижают животное/человека	16,66	2	Дом, семья, друзья	21,95
3	Когда племянница играла с овчаркой	4,76	3	Ребенок издевается, не люблю, когда издеваются над животными	7,31
4	Когда общаюсь с семьей и друзьями	2,38	4	Милая парочка, держатся вместе	4,87
5	Когда бываю в школе	2,38	5	Когда с другом/подругой увиделся(ась)	2,43
6	Новый год и день рождения	2,38	6	Когда в еде есть лук	2,43
7	Когда я в детстве познавала мир	2,38	7	Когда вижу малыша/ребенка	2,43
8	Когда у меня выпрашивали ответ, на который я не хотел отвечать (сохранено в редакции испытуемого)	2,38	8	Не ответили	14,64
9	Нет эмоций / не ответили	19,04	9		

Обсуждение и анализ результатов, полученных на Этапе 2

Группа слышащих подростков (45,23%) репрезентировала основную ситуацию, которая связана с положительным опытом общения с домашним животным: «когда играла с котенком», «когда играю со своей собакой». Другая часть слышащих подростков (16,66%) восстановила в памяти ситуацию, в которой они испытывали жалость или сочувствие к животному, человеку, которых обижали: «когда вижу дворнягу во дворе», «когда обижают собаку или кота», «когда обижают человека». Еще меньший процент (4,76%) слышащих подростков связали номинированные эмоции на стимул-изображение на Этапе 1 с эмоциями волнения за ребенка, играющего с большой собакой. В этой группе подростки не описывали подробно ситуации, лишь отмечали чувства или эмоции, связанные с конкретной ситуацией из прошлого опыта. Все языковые репрезентации относятся к разнообразным событиям, которые происходили в прошлом или происходят периодически в настоящем времени и закодированы в концептуальном мире единицами, с которыми генерализировались различные эмоциональные состояния: от радости, умиления до чувств опасности и жалости.

Языковая репрезентация **подростков с нарушенным слухом** не представляла собой описание ситуаций из прошлого опыта, но связь с предъявленным гештальтом на первом этапе прослеживается в том, что обучающиеся указали наличие у них дома животных (43,90%). В эту группу вошли школьники с I и II степенью поражения слуха и частично или полностью сохранившейся способностью к речевой деятельности.

Достаточно большой процент подростков (21,95%) этой же группы связал увиденное изображение на Этапе 1 с ситуацией, в которой присутствуют дом, семья, друзья. На Этапе 1 эти же подростки номинировали вторичную эмоцию как концепт «радость», что может соответствовать поставленному заданию, если предположить, что в понимании школьников с нарушенным слухом радость коррелирует с какой-то другой положительной эмоцией. Тогда как ранее выявленный концептуальный признак радости – это «чувство удовлетворения после свершившегося события» – не соотносится с предъявленным стимулом-изображением и заданием к нему на Этапе 1.

Последующие языковые репрезентации представляют собой описание ситуаций, которые имеют оценочную форму, но не относятся к описанию ситуации из прошлого опыта, а потому также не соответствуют поставленному заданию (например, «всегда радуюсь, когда вижу своего парня», «не люблю, когда издеваются над животными»). Небольшой процент подростков с нарушенным слухом (2,43%), которые также имели I или II степень поражения слуха, смогли установить ассоциативные связи с ситуацией, которая часто вызывает такие же эмоции, что и при разглядывании изображения на Этапе 1, и написали «когда вижу малыша/ребенка».

Неспособность подростков с нарушенным слухом III и IV степени к образованию когнитивно-ассоциативных связей между номинациями объясняется тем, что происходит механическое повторение артикуляции слов,

которую они отрабатывают в школах-интернатах, но звучания слова, когда происходит семантическая генерализация, они не слышат, поэтому часто происходит подмена понятий и некорректное использование слова в ситуации, на что особенно указывалось в исследованиях ученых (Акименко, 2018, с. 173-179; Богданова, 2002).

Этап 3. Третий этап исследования посвящен установлению концептуального соответствия между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием, репрезентированными языковыми средствами.

Поскольку все обработанные данные, полученные от двух групп подростков (в группе слышащих подростков – 42 человека и в группе учащихся с нарушенным слухом – 41 человек), не представляется возможным включить в рамки данной статьи, то далее будут рассмотрены парные ответы троих испытуемых для наглядного представления всех трех уровней. Каждый уровень разбивается на три шага, каждый из которых выполняет свою задачу. Общие количественные результаты отражаются в Таблице 3.

Статистические данные по каждому парному ответу не рассчитываются в данной статье, поскольку в исследовании не предполагалось получать однозначные ответы (правильно/неправильно). Школьники номинировали эмоции в спектре, (например, «умиление, волнение за ребенка; переживание за ребенка, умиление; жалость к собаке, опасность; грусть, презрение»), где из двух/трех номинаций одна могла быть некорректной. Кроме того, все участники эксперимента имели возможность отказаться от ответа или номинировать не эмоции, а чувства, что допускается при условии принятия индивидуальности личности.

Установление концептуального соответствия

Пример установления полного концептуального соответствия

Шаг 1. На Этапе 1 после визуализации изображения подросток предъявил вторичную номинацию эмоций в спектре «умиление, волнение за ребенка». На Этапе 2 языковая репрезентация концепта-сценария этого же испытуемого была следующей: «я испытывал умиление, когда играл со своей собакой».

Поскольку концептуальные признаки вторичной эмоции «умиление» как концепта были установлены на Этапе 1, а именно: «нежное чувство, как реакция на что-либо трогательное», то в рамках этого шага нет необходимости анализировать данную единицу еще раз. Испытание волнения при разглядывании изображения, где совсем маленький ребенок находится в опасной близости к большой собаке, оправданно, поскольку респондент может чувствовать беспокойство в отношении предполагаемой угрозы, которую может нести непредсказуемая реакция животного на контакт с малышом.

Е. П. Ильин указывает, что «в психологии эмоций волнение не рассматривается как самостоятельная категория. Оно является скорее бытовым понятием, отражающим состояние беспокойства, ситуативной тревожности, страха». И далее уточняет: «...волнение понимается как повышенный уровень эмоционального возбуждения» (Ильин, 2018, с. 156)

Из указанных выше объяснений вытекает, что основной концептуальный признак волнения – «повышенный уровень эмоционального возбуждения».

Шаг 2 предполагает концептуальный анализ предъявленной языковой репрезентации этим же испытуемым концепта-сценария «я испытывал умиление, когда играл со своей собакой». Поскольку на Этапе 1 при предъявлении изображения ребенка с собакой перед испытуемыми не ставилась задача описать сюжет картинки, а воспринимаемая ситуация зафиксировалась в памяти подростков как гештальт, то в задании написать из прошлого опыта ситуацию, когда они испытывали такие же эмоции, большинство из них вспомнили общение с домашними животными.

Подросток продублировал номинацию эмоции «умиление», показав связь между эмоциональной реакцией на изображение-стимул и эмоцией из прошлого опыта, закрепленной в памяти в виде социально значимой единицы. Таким образом, в памяти испытуемого сохранился концепт, имеющий признак «нежное чувство как реакция на что-либо трогательное».

Поскольку эмоции, как правило, возникают в спектре, то повторение испытуемым единицы «умиление» в предъявленной ситуации позволяет говорить о корректном ее описании, а использованная единица «волнение» для ответа на Этапе 1 входит в эмоциональный спектр, который может не активизироваться в таком же наборе при описании ситуации. В памяти ситуацию могла зафиксировать одна сильная эмоция, благодаря которой все событие перешло в долговременную память.

Концептуальный признак «динамизм» представлен репрезентантом в виде глагола «играл», а концептуальный признак «оценка» осуществлен путем дублирования номинации «умиление».

Шаг 3 требует установления уровня концептуального соответствия между концептом, получившим языковую репрезентацию в виде номинации вторичной эмоции, и концептом-сценарием, языковым репрезентантом которого явилось описание ситуации из прошлого опыта.

Для установления концептуального соответствия сравниваются концептуальные признаки двух концептов, которые в совокупности образуют когнитивный конструкт, базирующийся на когнитивно-ассоциативных связях.

А. На Этапе 1 представлена номинация вторичной эмоции как концепта – «умиление, волнение за ребенка». Установленные концептуальные признаки – «нежное чувство как реакция на что-либо трогательное» и «повышенный уровень эмоционального возбуждения».

Б. Языковая репрезентация концепта-сценария – «я испытывал умиление, когда играл со своей собакой». Концептуальные признаки – «нежное чувство как реакция на что-либо трогательное», «динамизм», «оценка».

Таким образом, содержание концепта-сценария проецируется на гештальт изображения. А выявленные концептуальные признаки двух концептов дублируются и коррелируют с гештальтом как ситуацией. Следовательно,

подросток установил когнитивно-ассоциативные связи между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием, и у него образовался когнитивный конструкт, что соответствует уровню полного концептуального соответствия (ПКС).

Пример установления неполного концептуального соответствия

Шаг 1. Неполное концептуальное соответствие обнаруживается, если в номинации эмоции на первом этапе и в языковой репрезентации концепта-сценария выявляется неполное совпадение концептуальных признаков. Таким примером может быть номинация вторичной эмоции «жалость» как концепта на Этапе 1. В «Толковом словаре русского языка» жалость рассматривается как сострадание, соболезнование (Ожегов, Шведова, 1999, с. 189).

Психологи полагают, что жалость – это «сострадание к милым, малым и больным (несчастливым). Жалость – боль при виде несчастья другого и непреодолимое, до боли, желание помочь тому, кому плохо» (Козлов, 2022). Специалисты в психологии утверждают, что должен быть объект жалости, т. е. сострадания и сочувствия, видимо, подобным объектом на изображении на первом этапе является собака.

Признание индивидуальности личности в проявлении чувств и эмоций позволяет принять тот факт, что подросток испытывал жалость, рассматривая изображение на Этапе 1, а поскольку не было уточнения, на кого направлена жалость, мы можем предположить, что испытуемый жалел собаку, с которой играл ребенок.

Соответственно, концептуальным признаком вторичной эмоции «жалость» как концепта можно признать «непреодолимое желание помочь тому, кому плохо».

Шаг 2. Этот же подросток в задании написать ситуацию, которая вызывала в прошлом такие же эмоции, что и при разглядывании изображения, предъявил концепт-сценарий «когда бываю в школе», в котором использован глагол в настоящем времени. Поскольку в предложенной подростком ситуации недостаточно языковых средств, то трактовать языковую репрезентацию ситуации более подробно не представляется возможным. Мы можем предположить, что номинация эмоции «жалость» на первом этапе была спроецирована на ситуацию из ежедневного опыта и получила языковую объективацию в виде концепта-сценария. Следовательно, также можно предположить, что у подростка была жалость к себе, учителям, ученикам или в целом к образовательному процессу в школе. Таким образом, концептуальный признак «непреодолимое желание помочь тому, кому плохо» концепта ЖАЛОСТЬ может быть экстраполирован на репрезентированную ситуацию «когда бываю в школе». Однако другие два признака: «динамизм и оценка», которые присущи концепту-сценарию, отсутствуют.

Шаг 3. Данный шаг нацелен на установление концептуального соответствия между двумя концептами, а именно: номинацией вторичной эмоции «жалость» как концептом и концептом-сценарием «когда бываю в школе».

А. На Этапе 1 представлена номинация вторичной эмоции «жалость» как концепта.

Установленный концептуальный признак – «непреодолимое желание помочь тому, кому плохо».

Б. Языковая репрезентация концепта-сценария – «когда бываю в школе».

Концептуальный признак «непреодолимое желание помочь тому, кому плохо» иницируется в «возможность испытывать жалость к себе, учителям, ученикам, образовательному процессу», т. е. у ученика существует желание помочь тому, кому плохо в школе постоянно, поскольку ситуация написана в настоящем времени.

Корреляция между двумя концептами устанавливается не в полной мере из-за недостаточности языковых средств. Кроме того, концептуальные признаки «динамизм» (глагол движения как репрезентант концептуального признака) и «оценка» отсутствуют. Следовательно, проанализированный пример показывает неполное концептуальное соответствие между двумя концептами (НКС).

Пример установления отсутствия концептуального соответствия

Шаг 1. На Этапе 1 испытуемый номинировал вторичную эмоцию «грусть» как концепт. Согласно «Толковому словарю русского языка», грусть рассматривается как «чувство печали, уныния» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 148).

Психологи объясняют грусть как «эмоциональное состояние, когда окружающий мир кажется серым, чужим, жестким и неудобным, окрашенным в прозрачно-серые и минорные тона. Часто, когда грустно, хочется плакать, хочется одиночества. Обычно причина грусти – трудное событие в жизни: расставание с близким человеком, потеря близкого человека» (Козлов, 2022).

Соответственно, концептуальные признаки – «чувство печали, причина которой – трудное событие в жизни, потеря близкого или расставание» – присущи вторичной эмоции «грусть» как концепту.

Шаг 2. Данный шаг предполагает анализ концепта-сценария «мне нравится играть со своей собакой», предъявленного этим же испытуемым.

Необходимо напомнить, что задание было написать ситуацию из прошлого опыта, которая вызывала бы такие же эмоции, что и при разглядывании изображения на Этапе 1. Поэтому описание ситуации со словами «мне нравится» не соотносится с актуализированной вторичной эмоцией «грусть» как концептом на первом этапе. Глагол «нравиться» толкуется в словаре русского языка как «быть по вкусу, располагать к себе» (Ожегов, Шведова, 1999, с. 423).

Толковый словарь Д. В. Дмитриева (2003) объясняет слово «нравиться» в таком ключе: «Если вам нравится что-либо или нравится делать что-либо, значит, вы считаете их хорошими, привлекательными, интересными и получаете от этого удовольствие».

«Толковый онлайн-словарь русского языка» Т. Ф. Ефремовой (2000) также показывает положительное значение глагола «нравиться»: «Вызывать чувство симпатии, любви, располагать к себе».

Репрезентантом концептуального признака «динамизм» является глагол «играю», а репрезентантом концептуального признака «оценка» – номинированное чувство «мне нравится». Следовательно, основным признаком концепта-сценария «мне нравится играть со своей собакой» можно признать следующий признак: «испытывать симпатию, удовольствие от взаимодействия с животным».

Шаг 3. Установление концептуального соответствия на основе совпадений или несовпадений концептуальных признаков между двумя концептами.

А. На Этапе 1 представлена номинация вторичной эмоции «грусть» как концепта.

Установленный концептуальный признак – «чувство печали, причина которой – трудное событие в жизни, потеря близкого или расставание».

Б. Языковая репрезентация концепта-сценария – «мне нравится играть со своей собакой».

Установленные концептуальные признаки: «испытывать симпатию, удовольствие от взаимодействия с животным», «динамизм», «оценка».

В итоге сравниваются концептуальные признаки на предмет их соответствия, и такое соответствие не обнаруживается. При разглядывании изображения на Этапе 1 подросток зафиксировал изображение как гештальт и номинировал свою реакцию на стимул как «грусть». На Этапе 2 надо было зафиксированный гештальт спроецировать на свой прошлый опыт, в котором подросток испытывал грусть, но он написал, что ему «нравится играть со своей собакой», используя настоящее время, и в итоге концептуальные признаки номинированной эмоции как концепта не имеют соответствий в концепте-сценарии. Другими словами, установления когнитивно-ассоциативных связей между двумя концептами не произошло, что и привело к невозможности построения когнитивного конструкта. Причиной невозможности построения когнитивного конструкта в данном случае может быть отсутствие внимания к заданию и/или неспособность релевантно реагировать на предъявленный стимул-изображение и/или распознавать свои эмоции и корректно их номинировать. Таким образом, данный парный пример говорит об отсутствии концептуального соответствия между двумя концептами (ОКС).

Итоговые количественные результаты двух групп испытуемых с отнесением к концептуальному уровню

Приведенные примеры трех парных ответов подростков показывают процесс установления концептуального соответствия между двумя концептами на основе когнитивно-ассоциативных связей. Каждый уровень концептуального соответствия предполагает три шага анализа объективированных языковыми средствами концептов. Все полученные ответы от двух групп испытуемых были проанализированы одинаково по алгоритму, и результаты были внесены в Таблицу 3.

Таблица 3. Обработанные результаты по установлению концептуального соответствия в группах слышащих подростков и подростков с нарушенным слухом

№	Количественные результаты в процентном отношении по установлению концептуального уровня, полученные в группе слышащих подростков	Уровень концептуального соответствия	Количественные результаты в процентном отношении по установлению концептуального уровня, полученные в группе подростков с нарушенным слухом
1	66,65%	ПКС	14,6%
2	7,14%	НКС	21,95%
3	7,14%	ОКС	48,77%
4	19,04%	не выполнили задание / не справились с заданием	14,64%

Обсуждение результатов по установлению концептуального соответствия

Полное концептуальное соответствие (ПКС) установлено у подростков с сохранным слухом в 66,65% случаях и у небольшого количества в 14,6% случаев у школьников с нарушенным слухом. Большой разрыв в процентных отношениях можно объяснить тем, что подросткам с нарушенным слухом сложно проводить такие мыслительные операции, как интроспекция, что предполагалось по условиям проведения эксперимента. Направленность внимания на Этапе 1 на собственные переживания требует некоторых усилий и небольшой тренировки, что сложно сделать не только детям с нарушениями слуха, но и их слышащим сверстникам. Подростки с нарушенным слухом чаще всего дают оценочные выражения, актуализированные одним словом: «милые, добрые, хорошо» – или двумя словами: «милая парочка», поэтому большой процент (48,77%) испытуемых с проблемами слуха показали уровень отсутствия концептуального соответствия (ОКС), в который как раз попали ответы с оценочной коннотацией. Испытуемый, который на Этапе 1 актуализировал свою эмоцию словом «отвращение», на Этапе 2 предъявил языковую репрезентацию концепта-сценария «когда в еде есть лук». Следовательно, именно такой ответ попал в уровень полного концептуального соответствия. Хотя следует напомнить, что в беседе с психологом-сурдопереводчиком после проведения Этапа 1 он объяснил, что не любит детей. Номинация эмоции радости на Этапе 1 подростками с нарушенным слухом была представлена концептом-сценарием «с другом/подругой увиделась», поэтому на основе обнаруженных общих концептуальных признаков подобные ответы также попали в уровень полного концептуального соответствия (ПКС) (небольшой процент – 2,43%).

Поскольку, по условиям эксперимента, подростки могли отказаться в любой момент от написания ответа, то таким правом воспользовались почти в равных количественных отношениях и слышащие подростки (19,04%), и школьники с нарушенным слухом (14,64%). Причем на 4,4% больше отказались выполнять задание слышащие испытуемые.

Закключение

Сложность в выполнении задания оказалась в том, что подростки обеих групп, номинируя эмоцию как реакцию на стимул-изображение, не смогли восстановить в памяти близкую по содержанию ситуацию из прошлого опыта, окрашенную в аналогичную эмоцию. Такое восстановление в памяти представляет собой активизацию когнитивно-ассоциативных связей, что ведет к образованию когнитивного конструкта. Из-за невозможности активизации когнитивно-ассоциативных связей границы познаваемого мира сужаются, а эмоциональная сфера не вовлекается во взаимодействие с когнитивной мыслительной деятельностью. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

- испытуемые обеих групп предъявили номинации, которые не все являются номинациями эмоций, а представляют собой слова с оценочной коннотацией «забавно, мило, милые, добрые», что говорит, с одной стороны, о неспособности дифференцировать собственные эмоции, а с другой стороны, о недостаточной грамотности в номинации эмоционального спектра, поэтому школьники допускают подмену понятий и не осознают ее;
- поскольку на первом этапе предъявленный стимул-изображение зафиксировался как гештальт, то языковая репрезентация концепта-сценария у большинства испытуемых представляла собой описание общения с собакой, что говорит о стереотипности мышления, которое ограничивается рамками задания;
- подростки с I и II степенью глухоты были включены в группу, чьи ответы после обработки вошли в уровень полного концептуального соответствия (ПКС) или неполного концептуального соответствия (НКС). Заметим, что в этой группе оказались школьники с парными ответами (отвращение – когда в еде есть лук; радость – с другом/подругой увиделась; жалко собаку – ребенок издевается). Таким образом, мы находим подтверждение нашей гипотезы в том, что сохранность слуха и способность к речевой деятельности дает возможность школьникам устанавливать достаточно прочные когнитивно-ассоциативные связи и формировать когнитивные конструкты.

Перспективы разрабатываемого подхода видятся в привлечении различных социальных групп испытуемых, а также в применении аппаратных средств исследования, что позволит значительно глубже понять проблемы нарушения взаимодействия эмоциональных и когнитивных процессов на уровне установления когнитивно-ассоциативных связей.

Финансирование | Funding



Работа выполнена в рамках государственного задания в сфере науки Министерства просвещения Российской Федерации (номер темы QRPK-2023-0018).



The reported study was carried out as a part of the state assignment in the sphere of science of the Ministry of Education of the Russian Federation (topic No. QRPK-2023-0018).

Источники | References

1. Акименко В. М. Особенности применения технологий визуализации в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения слуха // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2018. № 6/1 (20).
2. Богданова Т. Г. *Сурдопсихология*. М.: Академия, 2002.
3. Бондаренко Е. И. Взаимосвязь между коммуникативной эмоциональностью, как функцией личности, и физиологической, как функцией организма. 2015. URL: https://upload.pgu.ru/iblock/02c/vzaimosvyaz-mezhdue-kommunikativnoy-emotsionalnostyu_-kak-funksiyej-lichnosti_-i-fiziologicheskoy_-kak-funksiyej-organizma.pdf
4. Воронин В. М., Ицкович М. М. *Понимание и ценности (норма и патология): монография*. Екатеринбург: Ажур, 2018.
5. Данилова Н. Н. *Психофизиология*. М.: Аспект Пресс, 2012.
6. Деан С. *Сознание и мозг. Как мозг кодирует мысли / пер. с англ. И. Ющенко*. М.: Карьера Пресс, 2018.
7. Дмитриева Ю. В. Эмоциональный концепт СТРАХ и его отражение лексико-фразеологическими средствами английского, немецкого и русского языков // *Синергия наук*. 2012. № 23.
8. Изард К. *Психология эмоций. Определение эмоций. Связь эмоций с когнитивными процессами, поведением и личностью*. 2007. URL: https://pidru4niki.com/18210712/psihologiya/izard_opredelenie_emotsiy_svyaz_emotsiy_kognitivnymi_protsessami_povedeniem_lichnostyu
9. Ильин Е. П. *Эмоции и чувства*. Изд-е 2-е. СПб.: Питер, 2018.
10. Ионова С. В., Штеба А. А. Смешанные эмоции: к вопросу о лингвистической репрезентации и метаязыке описания // *Вопросы психолингвистики*. 2019. № 2 (40).
11. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Ганькина М. В. *Технологии включения детей с нарушением слуха в образовательный процесс класса*. М., 2013.

12. Лосик Г. В. Принципы кодирования образной информации в мозге // Наука и инновации. Когнитивные технологии. 2015. № 12 (154).
13. Маслечкина С. В. Выражение эмоций в языке и речи // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3.
14. Седых А. П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании // Научные ведомости. 2012. № 6 (125).
15. Солсо Р. Когнитивная психология. Изд-е 6-е. СПб.: Питер, 2006.
16. Ушакова Т. Н. Речь и язык в контексте проблем когнитивного развития // Когнитивные исследования: проблема развития: сб. науч. тр. / под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во Института психологии Российской академии наук, 2009. Вып. 3.
17. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. 2010. URL: <https://knijky.ru/books/psihologiya-emociy-ya-znayu-chto-ty-chuvstvuesh>
18. Frijda N. H. The Emotions. Cambridge – N. Y. – Melbourne – P.: Cambridge University Press, 1986.
19. Norman D. A. Twelve Issues for Cognitive Science // Cognitive Science. 1980. Vol. 4. Iss. 1.
20. Ortony A., Clore G., Collins A. The Structure of the Theory // Ortony A., Clore G., Collins A. The Cognitive Structure of Emotions. Cambridge – N. Y. – Melbourne: Cambridge University Press, 2011. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571299.003>
21. Plutchik R. Psychophysiology of Individual Differences with Special Reference to Emotions // Annals of the New York Academy of Sciences. 1966. Vol. 134. Iss. 2. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1966.tb43062>
22. Schachter S., Singer J. E. Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State // Psychological Review. 1962. Vol. 69. Iss. 5. <https://doi.org/10.1037/h0046234>

Информация об авторах | Author information

RU

Колодина Нина Ивановна¹, д. филол. н., проф.
Победа Анастасия Юрьевна²

¹ Воронежский государственный педагогический университет

² Воронежский государственный университет

EN

Kolodina Nina Ivanovna¹, Dr
Pobeda Anastasiya Yur'evna²

¹ Voronezh State Pedagogical University

² Voronezh State University

¹ verteria@mail.ru, ² verteria5@gmail.com

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 01.05.2023; опубликовано (published): 15.06.2023.

Ключевые слова (keywords): концепт; методика установления концептуального соответствия; формирование когнитивных конструктов; когнитивно-ассоциативные связи; слышащие и слабослышащие подростки; concept; methodology for establishing conceptual correspondence; formation of cognitive constructs; cognitive-associative links; hearing and hearing-impaired adolescents.