

NEW UNIVERSITY

Topical issues of humanities and
social sciences

International peer reviewed science journal

1-2 (70-71) 2017

Has been issued
since 2011

ISSN 2222-1484 (Print)

• *Journal is issued monthly* •

Publisher

© 2017 Published by
Scope Academic House Ltd.

Scope Academic House LTD
Office 1 Velocity tower
10 st. Mary's gate
Sheffield, S Yorkshire
United Kingdom
S1 4LR

E-mail: ujourn@gmail.com
Web: <http://www.universityjournal.ru>

All articles are subject
to compulsory peer reviews.
The mission of our journal is to reveal
the level of the modern researcher's
scientific knowledge.

NEW UNIVERSITY
is included on the following
index/abstracting/library:
Universal Impact
Factor {UIF}, Google scholar, Open
Academic Journals Index (OAJI),
EBSCO, Directory of Research
Journal Indexing (DRJI),
Ulrich's Periodicals Directory.

Available online at
www.universityjournal.ru.

Editor in Chief A. V. Burkov

International Editorial Board

A.V. Burkov, Doctor of Economics, Associate Professor, *Russia*
A. Anca Alamillo, Doctor of natural history, Professor, *Spain*.
A.H. Aymaganbetova, Doctor of Psychology, Professor, *Kazakhstan*
E.E. Blinova, Doctor of Psychology, Professor, *Ukraine*
K.Z. Vacheva, Doctor of Architecture, Professor, *Bulgaria*
I.V. Dreval, Doctor of Architecture, Professor, *Ukraine*
N.P. Kradin, Doctor of Architecture, Professor, Honored Architect of Russia,
Corresponding Member of the Russian Academy of Architecture and Building
Sciences, *Russia*.
K.R. Crawford, Doctor of natural history, Professor, *USA*.
Z. Freivogel, Doctor of Divinity, German Society for the Maritime and Naval
History, *Germany*
E.A. Murzina, Candidate of Economics, Associate Professor, *Russia*
A.V. Zatonsky, Doctor of Technical Sciences, Professor, *Russia*
N.V. Mitiukov, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, *Russia*
V.V. Nosov, Doctor of Economics, Professor, *Russia*
L.V. Lukienko, Doctor of Technical Sciences, Associate Professor, *Russia*
T.V. Yalyalieva, Candidate of Economics, Associate Professor, *Russia*
K.V. Dyadyun, Candidate of Law, Associate Professor, *Russia*
T.A. Magsumov, Candidate of History, Professor, *Russia*
V.N. Polivtsev, Doctor of History, Professor, *Republic of Moldova*.
E.I. Remizova, Doctor of Architecture, Professor, *Ukraine*.
N.M. Nasybullina, Doctor of Pharmaceuticals, Professor, *Russia*.
G. Velcovska, Doctor of Economics, Professor, *Bulgaria*.
O.N. Kondratieva, Doctor of Philology, Associate Professor, *Russia*
R.I. Oleksenko, Doctor of Economics, Professor, *Ukraine*.
O.A. Marukhovska-Kartumova, PhD in Philosophy, professor, *Ukraine*
V.O. Petrov, Doctor of Art, *Russia*
G.A. Mamedova, Candidate of Chemistry, Senior Research Officer, *Azerbaijan*
K.I. Kurpayanidi, Candidate of Economics, Professor, *Uzbekistan*.
T.S. Voropaeva, Candidate of psychological sciences, Associate Professor,
Ukraine.

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

- I.O. Karelina
On the issue of peculiarities of awareness of emotional states by children aged 4–53
- K.H. Aghababyan
Investigation of dynamics of students' civicism formation by word associative experiment
method11

PHILOLOGICAL SCIENCES

- M.G. Cercvadze
The concept of "Home" in Russian and Georgian language consciousness19
- T.Yu. Sobko
Preventive semantics in the public service announcement discourse (based on the Russian, German
and English languages)23
- M.N. Sakhno
Business English – one to one in the modern world27

doi: 10.15350/2222-1484.2017.1-2

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- И.О. Карелина
К вопросу об особенностях осознания эмоциональных состояний детьми 4–5 лет3
- К.А. Агабабян
Исследование динамики формирования гражданственности студентов методом словесного
ассоциативного эксперимента11

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- М.Г. Церцвадзе
Концепт «Дом» в русском и грузинском языковом сознании19
- Т.Ю. Собко
Семантика превентива в дискурсе социальной рекламы (на примере русского, немецкого и
английского языков)23
- М.Н. Сахно
Бизнес английский – один на один в современном мире27

doi: 10.15350/2222-1484.2017.1-2

PEDAGOGICAL SCIENCES

UDC 159.922.7

I.O. Karelina*

ON THE ISSUE OF PECULIARITIES OF AWARENESS OF EMOTIONAL STATES BY CHILDREN AGED 4–5

Awareness of their own emotional states by children as one of the aspects of cognitive component development of preschoolers' emotional sphere is considered. The data of author's empirical study about peculiarities of awareness and verbalization of emotional states of pleasure, displeasure, joy, sadness, anger, fear and surprise by children of middle preschool age are presented.

Key words: awareness of emotions; language of emotions; theory of mind.

***Karelina Inessa Olegovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Preschool Pedagogics and Psychology Department, Russia.

doi: 10.15350/2222-1484.2017.1-2.3-10

УДК 159.922.7

И.О. Карелина*

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОСОЗНАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ДЕТЬМИ 4–5 ЛЕТ

Рассматривается один из аспектов развития у дошкольников когнитивного компонента эмоциональной сферы – осознание детьми собственных эмоциональных состояний. Приводятся данные эмпирического исследования автора об особенностях осознания и вербализации детьми среднего дошкольного возраста эмоциональных состояний удовольствия, неудовольствия, радости, грусти, злости, страха, удивления.

Ключевые слова: осознание эмоций; язык эмоций; модель психического.

***Карелина Инесса Олеговна**, кандидат педагогических наук, доцент по кафедре дошкольной педагогики и психологии, Россия.

Любое событие в сознании порождается вследствие уникальных репрезентационных механизмов: осознавать объект – значит репрезентировать его разуму [2]. *Осознание эмоции* – знание о собственном состоянии, выраженное в словесных (знаковых) категориях, – вырабатывается в процессе развития способности к регистрации и регуляции внутренних процессов. Степень регистрации эмоционального процесса в сознании различна и может быть полной, то есть включать исчерпывающую характеристику самой эмоции и понимание связей между эмоцией, вызвавшими ее факторами и действиями, к которым она побуждает; частичной, неопределенной, неправильной или вовсе отсутствовать [5].

В зарубежной психологии эмоций способность человека идентифицировать (осознать) собственные эмоции рассматривается как компонент его эмоциональной компетентности (С. Saarni, 1999; P.S.Y. Lau, F.K.Y. Wu, 2012), эмоциональной осведомленности (G. Mancini et al., 2013) и эмоционального интеллекта (P. Salovey et al., 2008). Утверждается, что появление у детей способности размышлять о собственных эмоциональных состояниях, переживаемых в данный момент, испытанных в прошлом, предполагаемых и воображаемых эмоциях – результат «психологической революции» (P.L. Harris, 2008), связанной с приобретением *языка эмоций* – слов, используемых людьми для описания эмоциональных состояний и придания смысла воспринимаемым ими внутренним переживаниям (К.А. Lindquist, J.K. MacCormack & H. Shablack, 2015).

Мы исходим из сложившегося в рамках деятельностного подхода (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, С.Л. Рубинштейн и др.) представления об эмоциональном развитии как сложном комплексном закономерном процессе усложнения и обогащения эмоциональной сферы в контексте социализации ребенка, где развитие осознания эмоций рассматривается во взаимосвязи с процессом становления различных отношений ребенка с миром: «...осознать свое чувство – значит не просто испытать его как переживание, а и соотнести его с тем предметом или лицом, которое его вызывает и на которое направляется. Основы чувства не в замкнутом внутреннем мире сознания, они в выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру, которые могут быть осознаны с различной мерой полноты и адекватности» [6, с. 572].

Ссылаясь на учение Л.С. Выготского о развитии высших психических функций, важнейшим отличительным признаком которых является знаковая организация, следует рассматривать *способность к осознанию эмоций* как высшую психическую функцию, условиями формирования которой выступают игра – именно в игре ребенок занимает определенную ролевую позицию, испытывая и осознавая чувства изображаемого персонажа, – и общение, а средством формирования – речь: «речь как средство общения приводит к тому, что приходится называть, связывать со словами наши внутренние состояния» [1, с. 379].

Следует признать, что данные отечественных исследований особенностей осознания дошкольниками эмоций, во-первых, немногочисленны (И.О. Карелина, 2004; И.Ю. Кондратенко, 2002; Е.М. Листик, 2003; О.А. Прусакова, 2005); во-вторых, охватывают преимущественно детей старшего дошкольного возраста, так как только к 7 годам, по утверждению Л.С. Выготского, «...ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях» [1, с. 379]. Вместе с тем нам представляется актуальным изучение особенностей осознания эмоций у детей 5-го года жизни в связи с началом функционирования в этом возрасте модели психического.

Имея *модель психического* – способность приписывать ментальные состояния себе и другим, – человек формирует представления о таких невидимых аспектах реальности, как собственные психические состояния и психические состояния других людей [4]. В частности, в зарубежных исследованиях приводятся данные о том, что уже в 3–4 года дети начинают понимать различные эмоции, которые они испытывают (С. Seefeldt, В.А. Wasik, 2006), и могут излагать в значительной степени правдоподобные с точки зрения взрослых стандарты причины и последствия положительных и отрицательных эмоций (Т. Trabasso, N.L. Stein, L.R. Johnson, 1981); в возрасте 4-х лет дошкольники спонтанно называют желания при вербализации эпизодов счастья, гнева, печали и ссылаются на убеждения при объяснении эпизодов страха (С. Rieffe, М. Meerum Terwogt, R. Cowan, 2005); дети 4–5 лет могут описать собственные эмоции в конкретных ситуативных терминах, в том числе, в связи с той или иной ситуацией социального взаимодействия (J. Carrol, M. Steward, 1984).

В целом в дошкольном возрасте дети выстраивают понимание общих эмоциональных ситуаций для создания сценариев причин возникновения отдельных чувств у себя, сверстников, родителей (S.A. Denham et al., 2003).

В отечественном исследовании, выполненном в рамках направления «модель психического» (О.А. Прусакова, 2005), был сформулирован вывод о том, что формирование у дошкольников представлений о собственных эмоциях опережает становление понимания эмоций других людей и является базой для его развития. Было доказано, что дети 4-х лет способны объяснить причины возникновения собственных эмоций радости, печали, гнева и страха, ссылаясь, в силу ситуативной зависимости ментальных моделей в этом возрасте, на стандартные явления – конкретную ситуацию, вызывающую определенную эмоцию [4].

Указанные изменения в развитии когнитивного компонента эмоциональной сферы детей 5-го года жизни обусловили возможность изучения и конкретизации особенностей осознания ими эмоциональных состояний. В эмпирических исследованиях, проведенных под руководством автора в 2007–2014 гг., приняли участие 123 ребенка 4–5 лет, посещающие группы детей среднего дошкольного возраста 5 дошкольных образовательных организаций г. Рыбинска Ярославской области.

Выявление особенностей осознания детьми эмоциональных состояний осуществлялось посредством беседы (Т.А. Данилина, В.Я. Зедгендзе, Н.М. Степина, уровневая дифференциация И.О. Карелиной). В основу беседы положен перечень фундаментальных эмоций – радость, грусть, страх, гнев, удивление, – доступных для понимания детьми 4–5 лет (А.М. Щетинина, 1984), дополненный переживаниями удовольствия и неудовольствия, которые относятся к эмоциональному тону ощущений и являются «предэмоциями» (Е.П. Ильин, 2001). В индивидуальной форме ребенку задавались вопросы о ситуациях, объектах и действиях, вызывающих у него различные эмоциональные состояния: «Что ты любишь (не любишь)? Когда тебе весело (грустно, страшно)? Что ты делаешь, когда тебе весело (грустно, страшно)? Когда ты злишься? Что ты делаешь, когда злишься? Когда ты удивляешься?»

Уровень осознания эмоциональных состояний (высокий, средний, низкий) определялся на основании адекватности указанных детьми ситуаций, объектов и действий содержанию того или иного эмоционального переживания (таблица 1) и развернутости ответов. Полученные в ходе беседы ответы сопоставлялись с данными наблюдения «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Г.Б. Степанова, модификация И.О. Карелиной) по таким показателям, как: диапазон переживаемых и выражаемых детьми эмоциональных состояний, ситуации их возникновения, особенности эмоционального реагирования в различных ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Таблица 1

Примеры адекватных ответов детей 5-го года жизни, отражающих понимание ими собственных эмоциональных состояний различной модальности

Эмоциональные состояния	Источники эмоциональных переживаний	Примеры детских ответов
Удовольствие	– природная среда	«Люблю, когда солнышко светит».
	– предметы, удовлетворяющие бытовые потребности	«Я люблю сок пить, еще всякие разные яблоки, груши, морковь»; «Я люблю сладости, раскраски».
	– взаимоотношения со взрослыми и сверстниками	«Я люблю Алёнку, маму, папу»; «Люблю, когда мама меня целует».
	– деятельность или действия, совершаемые самим ребенком	«Люблю играть... Ещё люблю бегать, ходить, зарядкой заниматься»; «Люблю ходить в борьбу (в секцию – И.О.). Меня это радует».

Продолжение таблицы 1

Эмоциональные состояния	Источники эмоциональных переживаний	Примеры детских ответов
Неудовольствие	– окружающая обстановка, природная среда	«Не люблю, когда дома холодно»; «Я не люблю зверушек, когда они царапаются – это больно».
	– взаимоотношения со взрослыми и сверстниками	«Не люблю, когда ругают»; «Не люблю, когда мама уходит».
	– нарушение правил поведения и моральных норм	«Не люблю, когда меня стучают»; «Не люблю, когда кто-то на дорогу выбегает, потому что их могут задавить. Все расстроятся».
	– детская художественная литература, кинофильмы, мультфильмы	«Не люблю акул, страшных медведей»; «Я не люблю носорогов, скрапов [крабов] не люблю, которые в воде живут».
	– деятельность или действия, совершаемые самим ребенком	«Драться не люблю, пинаться, кидаться, тербить волосы».
Радость	– природная среда	«Если радуга, то мне сразу весело».
	– взаимоотношения со сверстниками и взрослыми	«Когда все смеются – вот мне и весело с ребятами»; «Когда мы гуляем в парке с папой».
	– соблюдение правил поведения и моральных норм	«Когда меня не обижают».
	– детская художественная литература, кинофильмы, мультфильмы	«Весело мне, когда мультик смотрю про кота Леопольда и мышей. Там мыши всё проказничали, а потом стали хорошие».
	– деятельность или действия, совершаемые самим ребенком	«Весело, когда я играю».
Грусть	– природная среда	«Когда идет дождь, мне грустно»; «Грустно... когда зима».
	– взаимоотношения со взрослыми и сверстниками	«Грустно, когда мама уезжает».
	– нарушение правил поведения и моральных норм	«Мне грустно, когда... кто-то стукнул, кто-то раскраску взял»; «Когда меня обижают мальчишки».
	– деятельность или действия, совершаемые самим ребенком	«Когда я дома одна сижу. Иду в свою комнату и плачу».
Злость	– предметы, удовлетворяющие бытовые потребности	«Я злюсь, когда мне ничего не покупают, хотя у меня дома много игрушек».
	– нарушение правил поведения и моральных норм	«Я злюсь, когда меня кто-то обижает»; «Злюсь, когда отнимают»; «Злюсь, если в автобусе бабушке некуда сесть».
	– детская художественная литература, кинофильмы, мультфильмы	«Злюсь, когда принцессу не выпускают из замка к музыкантам».
	– деятельность или действия, совершаемые самим ребенком	«Когда не успеваю ничего».
Страх	– окружающая обстановка	«Когда темно», «Ну, в темноте страшно».
	– взаимоотношения со взрослыми и сверстниками	«Страшно, когда меня Настя драконит (пугает, изображая дракона – И.О.)».
	– нарушение правил поведения и моральных норм	«Мне страшно, когда меня ругают, и тогда я иду и говорю маме, что большие так не буду».

Окончание таблицы 1

Эмоциональные состояния	Источники эмоциональных переживаний	Примеры детских ответов
	– детская художественная литература, кинофильмы, мультфильмы	«Когда страшно? Когда кто-то в лесу, кто-то дремучий и сердитый – это маленький карлик»; «Боюсь, если страшное что-то... Лицо некрасивое, как у чудища»; «Когда посмотрю страшный фильм».
	– деятельность или действия, совершаемые самим ребенком	«Боюсь на велосипеде кататься. Пугаюсь».
Удивление	– природная среда	«Когда дождь идет, гроза – удивляюсь».
	– предметы, удовлетворяющие бытовые потребности	«Когда что-то новое дома появляется».
	– взаимоотношения со взрослыми и сверстниками	«Когда мама покупает игрушки», «Удивляюсь, когда меня ругает бабушка!»
	– детская художественная литература, кинофильмы, мультфильмы	«Удивляюсь, когда Бабка Яга приходит»; «Удивляюсь, когда Блум поражает злых ведьм».
	– деятельность или действия, совершаемые самим ребенком	«Когда хожу на праздники».

Можно сделать вывод, что основными источниками эмоциональных переживаний детей среднего дошкольного возраста являются различные *ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками*, в том числе факты нарушения или соблюдения правил поведения и моральных норм как один из аспектов социальных контактов, а также деятельность или действия самого ребенка как признак того или иного эмоционального состояния. Это объясняется тем, что в возрасте 4–5 лет у детей проявляются особая чувствительность к отношению взрослого к себе как к личности (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, 1974) и потребности в сотрудничестве, признании и уважении сверстника (Е.О. Смирнова, 2000). Напротив, предметы, удовлетворяющие бытовые потребности, гораздо реже называются детьми в качестве причины возникновения эмоций.

Не менее значимые источники возникающих у дошкольников 4–5 лет переживаний – произведения детской художественной литературы, мультфильмы, кинофильмы и природная среда. Это связано с появлением в этом возрасте принципиально новой способности сопереживания вымышленным персонажам, которая требует умения представить во внутреннем плане испытываемые героями душевные состояния в той или иной ситуации (А.В. Запорожец, Л.П. Стрелкова, 1985), а также с первоначально целостным переживанием детьми эмоциональной ситуации и тенденцией к описанию окружающей обстановки при объяснении собственных переживаний (Н.В. Соловьева, 1999).

В качестве причины *радости* дети в большинстве случаев выделяют ситуации, объединяющие их со взрослыми и сверстниками общими положительными эмоциональными переживаниями, и участие в игровой деятельности. Наоборот, переживания *грусти* чаще всего связаны с отсутствием социальных контактов, с агрессией со стороны сверстников.

Основной источник *злости* – нарушение взрослыми и особенно сверстниками правил поведения и моральных норм. Напомним, что у ребенка 4–5 лет зарождается моральное сознание, способность понимать смысл обращенных к нему требований и соотносить их с поступками и действиями, как собственными, так и других людей, что приводит к возникновению у него переживаний удовольствия, радости при удачном выполнении своих обязанностей и отрицательных эмоций при нарушении им или другими установленных требований.

Сообщая о собственных *страхах*, дети ссылаются на окружающую обстановку и эпизоды художественных произведений, мультфильмов, фильмов ужасов. Как известно, именно в период от 3 до 5 лет часто встречается триада страхов: одиночества, темноты, замкнутого простран-

ства; воображение чувствительных и впечатлительных детей населяют Баба Яга и прочие «нелицеприятные личности», а у девочек в 5 лет наблюдается пик страхов перед сказочными персонажами (А.И. Захаров, 1986).

Причинами возникновения эмоции удивления обычно являются новизна – природные явления, новая игрушка, подарок – и неожиданность, например, неожиданные для ребенка реакции взрослых или действия персонажей.

Зарубежными учеными (I. Bretherton, J. Fritz, C. Zahn-Waxler, D. Ridgeway, 1986) были выделены две тенденции в развитии у детей 3–5 лет языка эмоций, которые мы считаем возможным проиллюстрировать полученными в нашем исследовании примерами детских ответов.

Первая тенденция состоит в усложнении способности детей размышлять об эмоциогенных ситуациях, когда суждения об эмоциях основываются на более сложных причинно-следственных заключениях о социальных ситуациях («Мне грустно, когда я один сижу дома, когда со мной не дружат ребята, когда мама болеет. Когда мне грустно, я плачу»); в осознании дошкольниками функции эмоции вызывать продолжительные переживания, которые могут повлиять на дальнейшее поведение («Мне весело, когда у меня День рождения, потому что приходят гости, дарят подарки. Когда мне весело, я смеюсь, бегаю, прыгаю»; «Мне грустно, когда мама болеет. И тогда я жалею маму, не улыбаюсь»); в понимании детьми субъективности оценки участниками одного и того же события.

Второй тенденцией является рост осведомленности дошкольников о произвольной регуляции эмоций – осознание возможности контролировать эмоциональные состояния и различий видимых и переживаемых эмоций («Грустно, когда мамы и папы дома нет, и я одна, но вот я не плачу... Я привыкла одна оставаться»).

Далее представим характеристику подгрупп дошкольников 4–5 лет с низким, средним и высоким уровнями осознания эмоций.

Низкий уровень осознания собственных эмоциональных состояний, выявленный нами более, чем у четверти детей (26,8 %), характеризуется:

- затруднениями в выделении соответствующих тому или иному переживанию ситуаций, объектов и действий при ответе на большинство вопросов и преобладанием недифференцированных представлений о собственных эмоциональных переживаниях («Когда тебе весело?» – «Всегда»; «Когда тебе грустно?» – «Когда мне просто грустно»; «Страшно, когда боюсь» и т. п.);
- наличием неадекватных («Когда страшно, я бегаю») или отрицательных ответов (слова «не знаю», молчание), свидетельствующих о неумении установить взаимосвязь между собственными эмоциями и вызывающими их факторами.

Средний уровень осознания собственных эмоциональных состояний у дошкольников 4–5 лет является доминирующим (48,8 %):

- действия, которые дети связывают с определенными эмоциями, не всегда соответствуют их модальности, в частности, дети выделяют одни и те же действия, как соответствующие разным переживаниям: «Что ты делаешь, когда тебе весело (грустно, страшно)?» – «Играю»;
- дошкольники называют схожие ситуации в качестве причины возникновения различных эмоций, например: радость – «когда меня не обижают», грусть – «когда брат обижает как-нибудь», злость – «когда меня очень обижают»;
- для многих детей характерно недифференцированное представление об эмоции удивления («Удивляюсь, когда что-то удивительное», «Когда я хочу удивляться»), типичны отрицательные ответы («Когда ты удивляешься?» – «Не знаю»). По видимому, это переживание является для детей неосознанным чувством – испытанным, но не соотнесенным с объективным миром в своем внутреннем содержании [6, с. 572];
- дошкольники кратко отвечают на вопросы о переживаемых ими эмоциях, легко разворачивая ответ при наличии дополнительных вопросов («Весело, когда я играю... Когда я с папой. Я прыгаю, бегаю, скачу, хожу, люблю, желаю!»).

Высокий уровень осознания эмоциональных состояний (24,4 % детей) характеризуется способностью дошкольников дать адекватное, развернутое и эмоционально насыщенное описание не только ситуаций, объектов и действий, соответствующих конкретным эмоциональным модальностям, но и содержания собственных переживаний: «Радостно, когда мы едем в деревню. Там можно покататься и папа все разрешает. Я долго не ложусь спать, и мне там хорошо»; «Грустно, когда мамы и папы дома нет, и я одна, но вот я не плачу...»; «Злюсь, если вдруг не хотят, чтобы я играл, заставляют все убирать. Я начинаю плакать и ругаюсь»; «Мне страшно, когда в комнате темно, а я лежу с открытыми глазами. Я дрожу, когда мне страшно»; удивления – «Удивляюсь? Вот папа когда давно-давно привёз мне куклу, а она на табуретке сидела. О-о-о! Я чуть не упала в обморок!»

В завершение статьи укажем некоторые выявленные нами *гендерные различия (на уровне тенденции) в осознании эмоций детьми 4–5 лет* [3]: девочки, по сравнению с мальчиками, лучше осознают собственные эмоциональные состояния и имеют высокий уровень развития данной способности (46,7 % девочек против 33,3 % мальчиков); девочки способны дать адекватный, развернутый ответ, не испытывая существенных затруднений в выделении ситуаций, объектов и действий, соответствующих эмоциональным переживаниям удовольствия, неудовольствия, радости, печали, гнева, страха и удивления, в отличие от мальчиков, 20 % из которых имеют низкий уровень осознания и вербализации эмоциональных состояний, отсутствующих у девочек.

Предположительно, гендерные различия в результатах, свидетельствующие о преимуществе девочек в эмоциональной осведомленности, являются следствием стереотипных ожиданий соответствия гендерной роли. Как показали зарубежные исследования, родители детей 4–6 лет, следуя стереотипам об эмоциональности девочек, чаще ссылаются на эмоции в разговорах с дочерьми, при этом матери 4-летних дочерей упоминают в количественном соотношении больше словесных обозначений эмоций, чем матери 4-летних сыновей, во время рассказывания историй, а отцы – во время обсуждения событий из прошлого опыта (А. Aznar, Н.Р. Tenenbaum, 2015). В силу того, что понимание эмоций считается стереотипно женской чертой, девочки усваивают, что от их пола ожидается «понимание эмоционального мира» (S. Bosacki, 2007).

Также выдвигаются предположения о наличии у женщин более сложных эмоциональных концептов, которые являются фундаментальными для понимания социального мира; способности более детально по сравнению с мужчинами кодировать эмоциональные переживания, быстрее обращаться к сфере собственных переживаний и вспоминать о них больше информации. Возможно также существование гендерных различий в ментальных образах воспринимаемых эмоциональных событий [7].

В целом полученные нами данные согласуются с данными исследования О.А. Прусаковой и позволяют сделать вывод о наличии у дошкольников 4–5 лет способности к осознанию и вербализации положительных (удовольствие, радость) и отрицательных эмоциональных состояний (неудовольствие, грусть, злость, страх) в контексте связанных с ними конкретных объектов, действий и ситуаций, поскольку «состояние индивида, получающее эмоциональное выражение, всегда обусловлено его взаимоотношениями с окружающим» [6, с. 571].

Следует особенно подчеркнуть, что развитие способности к осознанию эмоций осуществляется при активном содействии других людей, которые посредством соответствующих указаний направляют внимание на определенные аспекты эмоционального опыта и помогают связывать переживаемые состояния с их причинами и проявлениями [5]. И в этом смысле особую значимость приобретает поиск оптимальных педагогических средств, методов и приемов развития у дошкольников осознания собственных эмоциональных состояний при условии их понимания, принятия и поддержки значимым для ребенка взрослым.

Библиографический список

- [1] Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
- [2] Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 1999. 464 с.
- [3] Карелина И.О. К вопросу о гендерных различиях в идентификации эмоций детьми дошкольного возраста // Новый взгляд. Международный научный вестник. 2016. № 12. С. 134-143.
- [4] Прусакова О.А. Генезис понимания эмоций: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.
- [5] Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
- [6] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 713 с.
- [7] Brody L.R., Hall J.A. Gender and Emotion in Context // Handbook of emotions / Edited by M. Lewis et al. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 2008. p. 395–408.

UDC 37.02

К.Н. Агабабян*

**INVESTIGATION OF DYNAMICS OF STUDENTS' CIVICISM FORMATION
BY WORD ASSOCIATIVE EXPERIMENT METHOD**

The dynamics of change of students' civicism level during their studies at the Armenian State Pedagogical University was investigated by the Word associative experiment method. On the basis of experimental data, a quantitative analysis of the dynamics of the development of a sense of civicism of students of different age groups was carried out.

Keywords: word associative experiment, word-stimulus, civicism, system of values of student.

***Aghababyan Karine Akopovna**, senior lecturer, Armenian State Pedagogical University after Khachatur Abovyan, Armenia.

doi: 10.15350/2222-1484.2017.1-2.11-18

УДК 37.02

К.А. Агабабян*

**ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ МЕТОДОМ СЛОВЕСНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА**

Методом словесного ассоциативного эксперимента исследована динамика изменения уровня гражданственности студентов за время их обучения в Армянском государственном педагогическом университете. На основе экспериментальных данных проведен количественный анализ динамики развития чувства гражданственности студентов различных возрастных групп.

Ключевые слова: словесный ассоциативный эксперимент, слова–стимулы, гражданственность, ценностная система студента.

***Агабабян Карине Акоповна** – старший преподаватель, Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, Армения.

1. Введение

В условиях непрерывно изменяющегося общества переосмысливаются и переоцениваются морально – этические и морально – правовые ценностные ориентации личности: некоторые из них отвергаются целиком, другие – претерпевают определенные изменения, сохраняя свою значимость в ценностной системе индивида. В результате формируется система ценностей, гармонически сочетающаяся с существующими социально–экономическими, политико–правовыми и моральными нормами, которая, с одной стороны, отражает современный уровень становления общества, с другой стороны – предопределяет пути его дальнейшего развития.

Одной из основополагающих понятий в системе ценностей личности на пути создания и становления государства, развития гражданских демократических институтов является понятие гражданственности.

Понятие гражданственности многогранно: в одних случаях оно идентифицируется с понятием *политическая культура*, в других – в основе его определения ставятся духовно–нравственные ценности. Мы исходим из определения, данного Г.Н. Филоновым: “граждан-

ственность – это комплекс субъективных качеств личности, социально–ролевых функций осознанной законопослушности, патриотической преданности в служении Родине и защите интересов Отечества, в подлинно свободной и честной приверженности к ориентациям на общественные нормы и нравственные ценности, включая сферы труда, семейно–бытовых, межнациональных и межличностных отношений” [1, с. 195].

Формирование гражданственности достигается в результате гражданского воспитания личности, основной целью которого является “воспитание в человеке нравственных идеалов общества, чувства любви к Родине, потребности в деятельности на благо общества и т.п.” [2, с. 57]. Гражданское воспитание, являясь направлением воспитательной деятельности в системе образования, связанное с формированием общественной роли личности, начинается с дошкольного возраста и продолжается в течение всего процесса становления личности. В этой цепочке особое место занимает проблема гражданского воспитания молодежи в процессе профессионального образования, поскольку именно в этот период развития личности окончательно формируются основные ценностные установки.

В настоящей работе представлены результаты экспериментального исследования динамики формирования гражданственности студентов Армянского государственного педагогического университета методом свободного словесного ассоциативного эксперимента (САЭ). В качестве базовых признаков гражданственности выбраны *историческая память, национальное самосознание, приверженность государству, патриотизм и оптимизм*. Выбор указанных базовых признаков проведен с учетом политико-экономической и социально–культурной среды испытуемых студентов. Экспериментальное исследование динамики формирования гражданственности было проведено в два этапа. На первом этапе был проведен САЭ с участием студентов первого курса и путем количественного анализа полученных данных были определены начальные уровни выбранных пяти базовых факторов и с их помощью определен начальный уровень *гражданственности* студентов. На втором этапе был проведен повторный САЭ с участием тех же студентов в начале четвертого года их обучения и определены новые уровни базовых факторов и, тем самым, – новый уровень *гражданственности* студентов. Сопоставление результатов первого и второго САЭ позволяет определить величину и направление изменения уровней, как отдельных базовых факторов, так и эффективность гражданского воспитания студентов в процессе их обучения.

2. Описание эксперимента и обсуждение результатов

Метод словесного ассоциативного эксперимента (САЭ) (verbal associative experiment), детально разработанный и проанализированный в работах А. Тумба и К. Марбе [3], Х. Г. Кента и А. Дж. Розанова [4], Дж. Диза [5], Ю. Д. Апрусяна [6] широко применяется в лингвистических, психологических и психолингвистических исследованиях. Метод САЭ успешно применяется также в области педагогических исследований: при создании и практическом применении динамической когнитивной модели обучения [7, 8].

В наших исследованиях мы использовали метод САЭ, в рамках которого не ставится никаких ограничений на словесные реакции. Для каждого базового признака было выбрано шесть слов–стимулов: пять “основных” и одно “дезориентирующее” (табл. 1). В первом эксперименте участвовали 77, а во втором – 75 студентов. Участники заранее не уведомлялись о целях проводимых экспериментов. Испытуемым студентам были розданы листки, на которых фиксировался возраст испытуемого без указания фамилии и имени (для обеспечения конфиденциальности) и было разъяснено, что необходимо на каждое продиктованное слово–стимул реагировать первым, приходящим на ум словом или словосочетанием. В обоих экспериментах были использованы те же слова–стимулы, которые диктовались с периодом в 5–7 секунд в произвольном порядке с целью минимизации возможности возникновения логических связей в словах–реакциях. После завершения САЭ листки со словесными реакциями были группированы по возрастным группам участников: после первого САЭ – (16–20), (21–25), (26–30), (31–35), (36–40), и второго – (20–24), (25–29), (30–34), (35–39), (40–44). С целью проведения количественного анализа результатов каждое слово–реакция оценивалась по пятибалльной (0–4) системе (табл. 1).

Таблица 1

Слова-стимулы для базового признака и оценки реакций

признак	Слово – стимул (α_i)	оценка			
		4	3	2	1
историч. память	Арагат	Патриотизм,	армянин,	библия	Гора, село
	извечный враг	турок, борьба, месть	горе,	сосед,	враг, неприятель
	депортация	турок, 1915, 1937	армяне,	тоска	тюрьма, голод,
	диаспора	тоска по родине	геноцид,	сородич	паломник
	триумф	Тигран великий,	герои	непобедимый	победа, радость
нац. самосоз.	нац-ный герой	Монте, Андраник,	патриот,	гайдук	воин
	единство	спасение,	хоровод	друг,	содружество
	демократия	Армения, митинг	Европа	урок, права	форма правления
	Благоденствие	оптимизм, ум	безопасность	спокойствие	богатство
	семья	нация, государство	уважение	родители	очаг, дом, род
привер. государ.	армия	гордость, мощь	защитник	парад	танк, полк
	богатство	путь к цели	благополучие	ничто	имущество
	борьба	победа, отчизна	свобода	мир	ринг, ссора
	трехколор	гордость	символ	победа	флаг, печать
	экон. развитие	труд, образование	удача	бизнес	нам это не дано
патриотизм	чистое небо	свет, улыбка, мир	доброта	теплота	лазурь
	отвага	вечность, мощь	геройство	награда	капитан
	пантеон	святость	борьба	Монте	жертвы
	гайдук	герой	спарапет Нжде	храбрый	воин
	бессмертие	духовно с нами	самопожерт- вование	геройство	вечность
оптимизм	беспристраст-ный судья	справедливость, разви- тие	откровение, про- гресс	Царь Соломон,	таких мало
	наука	прогресс	разум, познание	самое важное	грамотность
	головоломка	логика	преодоление	решение	ребус
	Независимое государство	ценой крови	Армения-91	20-и ление	свобода
	Евро-парламент	прогресс	бессмысленное желание,	Международный совет,	Европа, Франция

При этом максимальный балл присуждался реакции, обнаруживающей наиболее глубокие связи с данным базовым признаком. (Например, *семья – святое, государство, нация; Арагат – патриотизм, самооборона*). Более поверхностные, типичные реакции оценивались тремя баллами. (Например, *семья – уважение, любовь, союз; Арагат – армянин, геноцид*). Реакции, выражающие прямые смысловые связи со словом – стимулом оценивались в два балла. (Например, *семья – ребенок, родители; Арагат – фильм, библия*). Реакции же, выражающие грамматические или иные тривиальные связи со словом – стимулом оценивались одним баллом. (Например, *семья – очаг, дом; Арагат – гора, село*). Отсутствие реакции на слово–стимул оценивалось нулевым баллом. Далее были определены распределения оценок полученных слов–реакций по возрастным группам и рассчитаны статистические характеристики. Именно, по ниже приведенной формуле была рассчитана средняя оценка реакций участников j-ой возрастной группы на α – ое слово – стимул:

$$\bar{P}_{\alpha,j} = \frac{1}{4N_j} \times \sum_{k=1}^5 N_{\alpha,k} P_{\alpha,k} \quad (1)$$

где $N_{\alpha,k}$ – число студентов в j – ой возрастной группе, реакция которых на α – ое слово – стимул получило оценку $P_{\alpha,k}$; N_j – число студентов в j – ой возрастной группе. Средние оценки реакций на отдельные слова – стимулы определены по формуле:

$$R_{\alpha} = \frac{1}{m} \times \sum_{j=1}^m \bar{P}_{\alpha,j}, (2)$$

а средняя оценка j-ой возрастной группы для каждого признака – по формуле

$$R_j = \frac{1}{M} \times \sum_{\alpha=1}^M \bar{P}_{\alpha,j}, (3)$$

где M и m – соответственно, число слов – стимулов и возрастных групп (в нашем случае, M = 5 и m = 5). С целью оценки степени достоверности полученных результатов были вычислены средне – квадратичные отклонения для каждого слова– стимула¹

$$S_{\alpha}^2 = \frac{1}{m} \times \sum_{j=1}^m (\bar{P}_{\alpha,j} - R_{\alpha})^2, (4)$$

описывающие разброс величин $\bar{P}_{\alpha,j}$ вокруг значения R_{α} . Результаты расчетов для каждого базового признака приведены в приложении (табл. 2-6). Видно, что динамика изменения уровней отдельных базовых признаков различна для различных возрастных групп. Однако низкие средне – квадратичные отклонения позволяют предположить, что найденные характеристики динамики базовых признаков правильно отражают положение вещей. Так, во всех возрастных группах наблюдается снижение уровней базовых признаков *историческая память* – на 40%, *национальное самосознание* – на 18%. В то же время налицо положительная динамика в изменении признаков *патриотизм* (28%) и *приверженность государству* (9%). Что касается признака *оптимизм*, то его уровень, в пределах погрешности вычислений, остался неизменным: $\bar{R} = 0.394$ – на первом и $\bar{R} = 0.397$ – на четвертом курсах обучения (табл. 6).

Таблица 2

Динамика базового признака *историческая память*

Оценка реакций	курс	возрастные группы					R_{α}	S_{α}^2
		j = 1 16-20 (21-25)*	j = 2 21-25 (26-30)	j = 3 26-30 (31-35)	j = 4 31-35 (36-40)	j = 5 36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-й курс	0.330	0.911	0.721	0.961	0.912	0.767	0.054
	4-й курс	0.225	0.501	0.313	0.591	0.688	0.464	0.030
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-й курс	0.731	0.720	0.812	0.752	0.988	0.801	0.010
	4-й курс	0.558	0.536	0.688	0.592	0.938	0.662	0.022
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-й курс	0.670	0.422	0.592	0.970	0.250	0.581	0.059
	4-й курс	0.400	0.251	0.250	0.455	0.188	0.309	0.010
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-й курс	0.421	0.991	0.620	0.753	0.612	0.679	0.035
	4-й курс	0.563	0.357	0.375	0.409	0.687	0.478	0.016
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-й курс	0.511	0.640	0.543	0.521	0.587	0.560	0.002
	4-й курс	0.263	0.161	0.156	0.163	0.438	0.236	0.011
R_j	1-й курс	0.533	0.737	0.658	0.791	0.670	0.678	0.008
	4-й курс	0.402	0.361	0.356	0.442	0.588	0.430	0.007

¹Как известно, чем меньше величина S_{α}^2 , тем достовернее полученные результаты.

Таблица 3

Динамика базового признака *национальное самосознание*

Оценка реакций	курс	Возрастные группы					R_α	S_α^2
		j = 1 16-20 (21-25)*	j = 2 21-25 (26-30)	j = 3 26-30 (31-35)	j = 4 31-35 (36-40)	j = 5 36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-й	0.721	0.675	0.738	1.000	1.000	0.827	0.020
	4-й	0.711	0.839	0.813	0.670	1.000	0.807	0.013
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-й	0.471	0.375	0.588	0.469	0.350	0.451	0.007
	4-й	0.428	0.286	0.500	0.273	0.563	0.410	0.013
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-й	0.370	0.338	0.363	0.781	0.550	0.480	0.028
	4-й	0.257	0.178	0.266	0.348	0.406	0.291	0.006
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-й	0.378	0.450	0.488	0.594	0.500	0.482	0.005
	4-й	0.145	0.357	0.344	0.273	0.188	0.261	0.007
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-й	0.526	0.600	0.525	0.656	0.425	0.546	0.006
	4-й	0.489	0.500	0.531	0.591	0.469	0.516	0.002
R_j	1-й	0.493	0.488	0.540	0.700	0.565	0.557	0.006
	4-й	0.406	0.432	0.491	0.431	0.525	0.457	0.002

Таблица 4

Динамика признака *приверженность государственности*

Оценка реакций	курс	Возрастные группы					R_α	S_α^2
		j = 1 16-20 (21-25)*	j = 2 21-25 (26-30)	j = 3 26-30 (31-35)	j = 4 31-35 (36-40)	j = 5 36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-й	0.536	0.650	0.538	0.531	0.525	0.556	0.002
	4-й	0.684	0.732	0.734	0.648	0.625	0.685	0.002
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-й	0.674	0.750	0.425	0.375	0.600	0.565	0.021
	4-й	0.500	0.607	0.453	0.523	0.813	0.579	0.016
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-й	0.182	0.213	0.263	0.375	0.300	0.267	0.005
	4-й	0.230	0.339	0.313	0.364	0.188	0.287	0.004
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-й	0.622	0.589	0.400	0.469	0.650	0.546	0.009
	4-й	0.592	0.527	0.594	0.489	0.688	0.578	0.005
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-й	0.609	0.488	0.475	0.406	0.625	0.521	0.007
	4-й	0.796	0.563	0.547	0.456	0.438	0.560	0.016
R_j	1-й	0.525	0.538	0.420	0.431	0.540	0.491	0.003
	4-й	0.560	0.554	0.528	0.496	0.550	0.538	0.001

Таблица 5

Динамика признака патриотизм

Оценка реакций	курс	Возрастные группы					R_α	S_α^2
		j = 1 16-20 (21-25)*	j = 2 21-25 (26-30)	j = 3 26-30 (31-35)	j = 4 31-35 (36-40)	j = 5 36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-й	0.268	0.625	0.125	0.313	0.050	0.276	0.039
	4-й	0.342	0.536	0.750	0.364	0.250	0.448	0.031
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-й	0.307	0.413	0.413	0.719	0.275	0.425	0.025
	4-й	0.211	0.446	0.453	0.602	1.000	0.542	0.068
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-й	0.526	0.500	0.488	0.531	0.400	0.489	0.002
	4-й	0.408	0.554	0.750	0.534	0.656	0.580	0.013
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-й	0.516	0.588	0.525	0.531	0.450	0.522	0.002
	4-й	0.789	0.857	0.594	0.511	0.719	0.694	0.016
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-й	0.284	0.400	0.550	0.563	0.425	0.444	0.011
	4-й	0.461	0.554	0.531	0.591	0.406	0.509	0.004
R_j	1-й	0.380	0.505	0.420	0.531	0.320	0.431	0.006
	4-й	0.442	0.589	0.616	0.520	0.606	0.555	0.004

Таблица 6

Динамика базового признака оптимизм

Оценка реакций	курс	Возрастные группы					R_α	S_α^2
		j = 1 16-20 (21-25)*	j = 2 21-25 (26-30)	j = 3 26-30 (31-35)	j = 4 31-35 (36-40)	j = 5 36-45 (41-50)		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 1$	1-й	0.253	0.300	0.525	0.500	0.350	0.386	0.012
	4-й	0.382	0.411	0.375	0.456	0.125	0.350	0.013
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 2$	1-й	0.419	0.313	0.550	0.438	0.600	0.464	0.010
	4-й	0.461	0.554	0.563	0.614	0.625	0.563	0.003
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 3$	1-й	0.328	0.400	0.425	0.250	0.250	0.331	0.005
	4-й	0.039	0.223	0.063	0.295	0.250	0.174	0.011
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 4$	1-й	0.490	0.475	0.500	0.625	0.450	0.508	0.004
	4-й	0.605	0.554	0.656	0.432	0.750	0.599	0.011
$\bar{P}_{\alpha,j}, \alpha = 5$	1-й	0.247	0.400	0.225	0.188	0.350	0.282	0.006
	4-й	0.105	0.348	0.219	0.386	0.438	0.299	0.015
R_j	1-й	0.347	0.378	0.445	0.400	0.400	0.394	0.001
	4-й	0.318	0.418	0.375	0.437	0.438	0.397	0.002

* возрастные группы участников-студентов 4-ого курса.

Далее, считая, что каждый из выделенных пяти базовых признаков вносит одинаковый вклад в формирование *гражданственности* студентов, построена нормированная кривая зависимости среднего уровня *гражданственности* студентов на первом и четвертом курсах обучения от возрастных групп (рис. 1).¹ Видно, что в целом уровень *гражданственности* испытуемых студентов за годы обучения несколько снизился (в основном за счет значительного понижения уровней базовых признаков *историческая память* и *национальное самосознание*). При этом более существенное снижение приходится на возрастную группу 25-35 (рис. 1). Это, по-видимому, связано с доминирующим влиянием социально-экономических и общественно-политических факторов на процесс формирования и развития ценностной системы индивидов этой возрастной группы, с одной стороны. С другой стороны, в условиях быстро меняющегося общества, когда происходят интенсивные процессы изменения общественного сознания, неминуемо приводящие к переоценке и пересмотру всей ценностной системы, достаточно инертное по своей природе традиционное академическое образование во многом отстает в своем развитии и соответствии современным требованиям и реалиям общественной жизни.

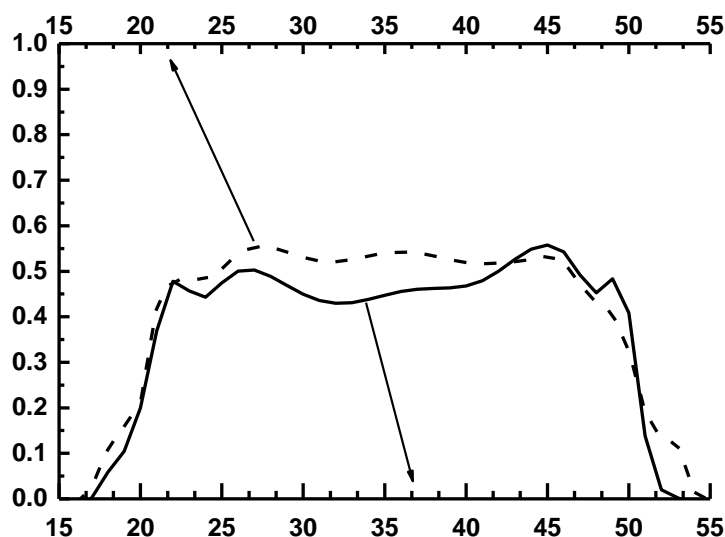


Рис. 1. Нормированная кривая зависимости среднего уровня *гражданственности* студентов на первом и четвертом курсах обучения от возрастных групп

3. Заключение

Результаты анализа полученных данных показывают, что уровень *гражданственности* первокурсников достаточно низкий (~0.51). Это недвусмысленно указывает на слабую роль общеобразовательных учреждений в процессе формирования и развития ценностной системы (в частности, *гражданственности*) подростков. Более того, за университетские годы обучения средний уровень *гражданственности* снизился до ~0.48, что свидетельствует об усилении влияния социальных, экономических, политических и т.п. факторов по сравнению с ролью морально – этических норм, формирование и развитие которых является одной из основных, приоритетных задач педагогических вузов.

В связи с этим, на наш взгляд, следует пересмотреть перечень преподаваемых общественных дисциплин и их программы. Разработать новые методики их преподавания, максимально учитывая реалии и современные требования социально-общественной среды с целью ее трансформирования и обозначения направления ее развития.

¹Отметим, что поправки, связанные с незначительными изменениями (~5%) в составе студентов за 4 года обучения, пренебрежимо малы.

Библиографический список

- [1] Филонов Г. Н. Воспитание личности школьника. М., Педагогика, 1985. С. 224.
- [2] Педагогический энциклопедический словарь //гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая рос. энцикл., 2002. С. 528.
- [3] Thumb A., Marbe K. Experimentelle Untersuchungen über die psychologischen Grundlagen der sprachlichen Analogiebildung. Leipzig, 1901, P.108.
- [4] Kent J. H., Rosanoff A. J. A study of association in insanity // American J. of Insanity, 1910. № 67. P. 37–96.
- [5] Deese J. The structure of associations in language and thought. Baltimore. J. Hopkins press, 1966. P. 216.
- [6] Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М., Наука. 1996. С. 305.
- [7] Сычугова Л. П. Метод ассоциирования // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, т.1, № 2, 2012. С. 37-40.
- [8] Aghababyan K.H. Investigation of Dynamics of Students' Sense of Language by Word Associative Experiment Method // Int. collections of science articles “Humanities in the 21st century: scientific problems and searching for effective humanist technologies”, 2016, San Francisco, USA. P. 55-62.

PHILOLOGICAL SCIENCES

UDC 82

M.G. Cercvadze*

THE CONCEPT OF "HOME" IN RUSSIAN AND GEORGIAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS

The subject of the research is language units, representing the concept of "home" in Georgian and Russian language pictures of the world. The aim of our work was to identify the main parameters of the concept of "home" in Georgian and Russian language pictures of the world and their comparison. To achieve this goal we have analyzed the dictionary definition with the token "house", and data of associative experiment. A comparative analysis of the concept of "home" in dictionaries and associative experiment gives the basis to speak about the closeness of the Russian and Georgian national identity.

Key words: the concept of "home", Russian and Georgian language pictures of the world, comparison, associative experiment.

***Cercvadze Mziya Giglaevna**, Associate Professor, Doctor of Philology, Kutaisi State University named after A. Tsereteli, Georgia.

doi: 10.15350/2222-1484.2017.1-2.19-22

УДК 82

М.Г. Церцвадзе*

КОНЦЕПТ «ДОМ» В РУССКОМ И ГРУЗИНСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Предметом работы является определение общности и различия содержаний концепта «дом» в русском и грузинском языковом сознании. Целью работы было описание содержания концепта «дом» в рамках межкультурного сопоставления. Для достижения поставленной цели были проанализированы словарные дефиниции с лексемой «дом», а также данные ассоциативного эксперимента. Проведённый сравнительный анализ концепта «дом» на материале словарей и ассоциативного эксперимента даёт основание говорить о близости русского и грузинского национального самосознания

Ключевые слова: концепт «дом», русская и грузинская языковые картины мира, сравнение, ассоциативный эксперимент.

***Церцвадзе Мзия Гиглаевна**, ассоциированный профессор, доктор филологии, Кутаисский государственный университет им. А. Церетели, Грузия.

Язык и языковая форма являются отражением когнитивной деятельности человека, анализ языковых структур может объяснить устройство ментальности человека. «Картина мира, отраженная в языке, является закрепленным в материальных объектах — языковых знаках, текстовых структурах — результатом интерпретации человеком действительности, следовательно, проведя анализ текстов, порождаемых конкретным человеком, можно судить о способе и направленности его восприятия действительности» [1].

Предметом нашей работы является определение общности и различия содержаний концепта «дом» в русском и грузинском языковом сознании.

Целью нашей работы было описание содержания концепта «дом» в рамках межкультурного сопоставления.

Для достижения поставленной цели нами были проанализированы словарные дефиниции с лексемой «дом», а также данные ассоциативного эксперимента.

Исследование концепта “дом” / “სახლი” (sakhli) в русском и грузинском языках является актуальным в силу того, что позволяет выявить универсальность и специфичность восприятия действительности носителями разных языков, что, в свою очередь, углубит адекватную трактовку языковой картины мира.

Актуальность данной работы заключается также в том, что концепт “дом” / “sakhli” на материале сопоставления русского и грузинского языков является недостаточно изученным в современной лингвистике.

Использованы описательный и семантический методы исследования, элементы сопоставительного анализа, а также метод ассоциативного эксперимента.

Концепт «дом» является одним из ключевых концептов в русской и грузинской культуре. Дом вообще является центром освоения пространства и «по дому можно изучать воззрение народа на мир – как он его понимает» [2, с. 38].

Для экспликации концепта «дом» мы сначала определим значение лексемы «дом» в русском и грузинском языках, а затем проанализируем данные ассоциативного эксперимента, которые дополняют результаты лингвистического анализа.

В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля данная дефиниция представлена очень подробно: первую позицию занимает строение для житья; вторую – семейство, семья, хозяева с домочадцами. В. Далем в своем словаре приведены также такие определения слова дом, которые уже вышли из оборота современного русского языка: домовина, домовище, «гроб» и многие другие [3].

Лексема «дом» определяется в Словаре русского языка С.И. Ожегова следующим образом: 1. Жилое (или для учреждения) здание. Каменный дом. Вышел из дома, 2. Свое жилье, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. Дойти до дому. Родной дом. 3.(мн. нет). Место, где живут люди, объединенные общими интересами, условиями существования. Общеευропейский дом. Родина - наш общий дом. 4. Учреждение, заведение, обслуживающее какие-нибудь общественные нужды. Дом отдыха. Дом творчества. Дом ученых. 5. Династия, род. Царствующий дом. Дом Романовых [4].

Подобное определение лексемы «дом» представлено и в Толковом словаре современного русского язык под редакцией. Ефремовой Т.Ф [5].

В Толковом словаре под редакцией Ушакова Д. фигурируют следующие значения лексемы «дом»: 1. Жилое здание, строение. 2. Жилое помещение, квартира. | Семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством. | Хозяйство отдельной семьи. Она весь дом ведет. Богатый дом.хлопотать по дому. 3. *****трудящихся или отдельного круга лиц, помещающееся обычно в отдельном здании (неол. офиц.). Дом крестьянина. Дом искусств. 4. Учреждение, имеющее культурное значение и посвященное памяти какого-нибудь исторического деятеля или события (офиц.). 5. Заведение, предприятие. 6. В детских играх, основанных на преследовании (пятнашки, прятки *и др.*) - место, где по правилам игры нельзя преследовать.

Таким образом, из рассмотренных значений ключевой лексемы «дом» можно выделить такие основные семантические компоненты, как «*жилое здание*», «*жилище*», «*семья*», «*до-*

машнее хозяйство», которые составляют смысловое ядро концепта «дом» [6].

Толковый словарь грузинского языка под редакцией Чикобава А. даёт следующие определения лексемы “*sakhli*”: 1. *Adamianta satskhovrebeli shenoba* (жилое здание). 2. Перен. *Ert sakhlishi mtskhovrebni, odjakhi* (живущие в одном доме, семья). 3. Перен. *Vina, tavshesafari* (приют, кров убежище, пристанище). 4. *Zogierti kulturul-sazogadoebriivi datsesebulebebis saxeltsodeba* (Наименования некоторых культурно-общественных учреждений) [7].

В переводном грузино-русском словаре Н. Чубинашвили рассматриваемая лексема трактуется следующим образом: 1. *shenoba*(здание), *sadgomi katsta* (жильё), *sasakhle* (дворец), *sra*(устар. царский дворец), *palati* (нижний этаж), *darbazi* (зал), *otakhi* (комната), *senaki* (келья), *satstoli* (кровать), *qoredi* (верхний этаж дома), *sastumgo*(гостиная), *saparesho* (устар.людская), *samoakhlo* (устар. девичья), *samzareulo* (кухня), *sakhabazo* (пекарня); *mitsturi* (землянка) *qokhi* (изба), *patskha* (шалаш), *chaluri* (избушка). 2. *natesavoba* (фамилия, родственники). 3. *salotsavi* (молельня) или *tadzari* (храм) [8].

Таким образом, рассмотрев данные словарей анализируемых нами языков, мы пришли к выводу, что в русском и грузинском языках совпадают следующие значения лексемы «дом»: – строение для житья’, жильё, семья, группа родственников, живущих вместе, а, значит, являются универсальными для исследуемых языков.

Основываясь на проанализированных нами словарных статьях, мы выделяем также отличительные значения лексемы «дом», характерные только для русского языка. Согласно словарным источникам, в русском языке присутствуют 2 значения, которые не встречались ни в одном из грузинских словарей. Первое такое значение присутствует в толковом словаре Даля: «дом – домовина, домовище, «гроб»». И второе значение, которое представлено в толковом словаре Д. Ушакова, это «дом – в детских играх, основанных на преследовании (пятнашки, прятки и т.д.) – место, где по правилам игры нельзя преследовать» [6].

С целью определения национально-культурного компонента семантики слова «дом» обратимся к описанию проведённого свободного ассоциативного эксперимента. В эксперименте участвовали русскоязычные (30) и грузиноязычные (50) студенты вузов Грузии. При этом использовался метод письменного анкетирования на родном языке испытуемых. Испытуемым предлагалось написать первое слово, которое им приходило в голову на слово - стимул «дом». В результате эксперимента было получено 537 реакций в грузинской аудитории и 400 реакций в русской аудитории.

Рассмотрим реакции, полученные от грузиноязычных респондентов. При анализе всей совокупности ассоциативных реакций, полученных на стимул *sakhli* у грузиноязычных респондентов, необходимо отметить, что среди ответов наиболее часто встречающейся реакцией является *kerá* “очаг” – 45 реакций. Далее лидируют такие реакции как *ojaxi* “семья” – 43 реакций *mkudroeba* уют – 36 реакций; *simshvide* “покой” -33 реакций, *sitbo* “тепло”-27 реакций; *sikvaruli* “любовь” – 25 реакций; *sikharuli* “радость”-21реакций; *deda* “мама” –18 реакций; *tata* “папа”-18 реакций; *bebia* “бабушка”-16 реакций; *dzma* “брат”-16 реакций; *skami* “стул” - 16 реакций; *magida* “стол”-14 реакций; *avedji* “мебель”-12реакций; *karebi* “дверь”-13 реакций; *randjara* “окно”-10 реакций; *televizori* “телевизор”-8 реакций; *telefoni* “телефон”-8реакций; *tagi* “потолок”- 8 реакций; *nivtebi* “вещи”-8 реакций; *aqsesuarebi* “аксессуары” - 7 реакций; *kompiuteri* “компьютер”-7 реакций; *samkopi* “жильё” - 7 реакций; *tadzari* “храм” - 7 реакций; *bavshvebi* “дети” - 7 реакций; *shenoba* “здание” - 6 реакций; *sikete* “добро” - 6 реакций; *otakhxi* “комната” – 6 реакций; *sadzirkveli* “фундамент” - 6 реакций; *sakvareli khalkhi* “любимые люди” - 6 реакций; *samzareulo* “кухня”-6 реакций; *satstoli* “кровать” - 4 реакций; *adgili, sadats kvelas ukvarkhar* “место, где все тебя любят”- 4 реакция; *tbili* “тёмный” - 4 реакций; *sakutari* “собственный”-4 реакция; *shenoba*-“здание” – 3 реакций; *nateli* “светлый” - 2 реакций; *chai* “чай” - 1 реакция; *dgesastsauli, rodesats odjakhi ertad sheujdeba supras* “праздник, когда вся семья собирается вместе за столом” - 1 реакция; *nazi* “нежный”-1 реакция.

Анализируя ответы русскоязычных респондентов было выявлено, что дом в русском языковом сознании - *очаг*- 28 реакций; *уют*-25 реакций; *семья*-23 реакций; *родители* -23 реакций;

дети-20 реакций; *папа*-18 реакций; *тепло* -16 реакций; *крепость* -16 реакций; *любовь* -12 реакций; *добро*-12 реакций; *родное место*-10 реакций; *радость* - 8 реакций; *спокойствие*-8 реакций; *счастье*-7 реакций; *дача*-7 реакций; *муж*-7 реакций, *жена*-6 реакций, *брат*-6 реакций, *здание*-6 реакций; *жильё* - 6 реакций; *мебель* - 5 реакций; *фундамент* -5 реакций; *комната* - 5 реакций; *чай* - 5 реакций; *многоэтажный* -4 реакций; *высокий*- 4 реакций; *частный* – 4 реакций; *люди* - 4 реакций; *кровать* - 4 реакций; *кухня* -3 реакций; *двухэтажный* -3 реакций; *забота*-3 реакций, *улица* - 2 реакций; *деревянный* – 2 реакций; *телевизор*-2 реакция; *жизнь*-2 реакция; *замок* -1 реакция; *свет* -1 реакция.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента позволяет сделать вывод о том, что представители исследуемых социумов в большинстве случаев связывают с домом одни и те же понятия. Преобладающее количество факторов, выделенных при анализе ассоциаций, общее: *очаг*; *семья*; *уют*; *крепость*; *тепло*; *любовь*; *родители*; *дети*; *здание*; *жильё*; *добро*; *комната*; *кухня*; *фундамент*; *кровать*; *чай*; *мебель*; *радость*; *папа*; *брат*; *частный*; *здание*; *спокойствие*. Среди ассоциаций наиболее часто встречаемых в ответах русских и грузинских респондентов лидирует семейный очаг.

Таким образом, проведённый сравнительный анализ концепта «дом» на материале словарей и ассоциативного эксперимента позволяет сделать следующие выводы:

1. Концепт «дом» является одним из ключевых концептов в русской и грузинской культуре. В русском и грузинском языковом сознании дом устойчиво ассоциируется с семейным очагом.

2. Проведенное исследование свидетельствует о достаточной общности лексемы дом в русском и грузинском языках, что, в частности, подтверждает статус концепта «дом» как общечеловеческой ценности.

Библиографический список:

- [1] Фразеология в русской языковой картине мира на примере концепта «ДОМ» с позиции носителя китайского языка и культуры. Диссертации по гуманитарным наукам. <http://cheloveknauka.com/frazeologiya-v-russkoy-yazykovoy-kartine-mira-na-primere-kontseptov-dom-s-rozitsii-nositelya-kitayskogo-yazyka-i-kultury#1#ixzz3T75DKD2V>
- [2] Гачев Г. Д. М.: Издательская группа «Прогресс»- «Культура», 1995, 480с.
- [3] Толковый словарь живого великорусского языка // Под редакцией Даля В.И. Электронный ресурс. Код доступа: www.onlinedics.ru
- [4] Толковый словарь русского языка // Под редакцией Ожегова С.И. Электронный ресурс. Код доступа: www.slovarozhegova.ru.
- [5] Толковый словарь русского языка // Под редакцией Ефремовой Т.Ф. Электронный ресурс. Код доступа: www.btslovar.ru
- [6] Толковый словарь русского языка // Под редакцией Ушакова Д.Н. Электронный ресурс. Код доступа: <http://ushakovdictionary.ru>
- [7] Толковый словарь грузинского языка // Под редакцией Чикобава А. Электронный ресурс. Код доступа: www.ice.ge/liv/liv/ganmartebiti.php
- [8] Грузино-русский словарь// Под редакцией Чубинишвили Н. Электронный ресурс. Код доступа: www.slovarus.info/gru_

UDC 81'33

T.Yu. Sobko*

**PREVENTIVE SEMANTICS IN THE PUBLIC SERVICE ANNOUNCEMENT DISCOURSE
(BASED ON THE RUSSIAN, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES)**

The article considers means of expression warning on example of public service announcements in the Russian, German and English languages. Attention is paid to the characteristic features of the warning as a directive speech act. The comparative aspect of the research allows of revealing both similarities of considered phenomena and peculiarities of their functioning in Russian, German and English.

Keywords: public service announcement, discourse, incentive, directive speech act, warning.

***Sobko Tatjana Yuryevna**, graduate, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

doi: 10.15350/2222-1484.2017.1-2.23-26

УДК 81'33

Т.Ю. Собко*

**СЕМАНТИКА ПРЕВЕНТИВА В ДИСКУРСЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ
(НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО, НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В статье рассматриваются способы выражения предостережения на примере текстов социальной рекламы на русском, немецком и английском языках. Уделяется внимание характерным чертам предостережения как директивного речевого акта. Сопоставительный аспект исследования помогает выявить как общие черты, так и особенности употребления средств выражения предостережения в дискурсе социальной рекламы на русском, немецком и английском языках.

Ключевые слова: социальная реклама, дискурс, побуждение, директивный речевой акт, предостережение.

***Собко Татьяна Юрьевна**, аспирант, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

Социальная реклама переживает в последние десятилетия бурное развитие, привлекая к себе внимание со стороны общественности. С ее помощью происходит популяризация общественно значимых и полезных идей, как например, здоровый образ жизни, нравственность, патриотизм. Она доводит до сознания и внимания людей наиболее важные факты и сведения о существующих в обществе проблемах, вовлекая, таким образом, граждан в социальные процессы. «Социальная реклама, – как отмечает Г.Г. Николайшвили, – вид коммуникации, ориентированный на привлечение внимания к актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям» [1, с. 8]. Ее главная задача состоит в «регуляции социального поведения людей» [2, с. 12], которая осуществляется путем «формирования поведенческого шаблона и отказа от негативного поведенческого шаблона» [3, с. 8]. Следовательно, в рекламе могут демонстрироваться как положительно оцениваемые модели поведения, к подражанию которым побуждается реципиент, так и негативно оцениваемые ситуации, сопровождаемые предостережением от их выполнения. Данное мнение разделяет А.Н. Солодовникова, относя к целям социальной рекламы «предупреждение об опасности, связанной с угрозой жизни или здоровью» [4, с. 9]. Следова-

тельно, в дискурсе социальной рекламы можно выделить превентивные речевые акты, в иной терминологии ветотивы – речевые акты негативной реакции [5, с. 297].

А.Ю. Маслова объединяет под превентивной семантикой «предупреждающие, предостерегающие РА (речевые акты. – Т.С.), которые реализуются в тех случаях, когда адресант хочет помешать осуществлению нежелательного действия, предупредить адресата» [6, с. 17]. Однако мы не будем придерживаться подобного разграничения, рассматривая предупреждение как семантический вариант предостережения, под которым понимается «пожелание того, чтобы исполнитель контролировал ситуацию и не выполнил бы называемое действие, которое, по мнению говорящего, в случае его осуществления нанесет ущерб либо исполнителю, либо говорящему, либо какому-нибудь другому лицу» [7, с. 213].

Превентивное высказывание в дискурсе социальной рекламы может быть направленно на предотвращение:

1) нежелательного действия со стороны адресата, которое может иметь для него или других лиц нежелательные последствия: «Поставлю на это лекарство... *Минздрав РФ предупреждает: опасно для здоровья играть в «Аптечную рулетку»!*» (Фестиваль социальной рекламы «Пора», 2014); «Что может быть печальнее на свете, чем когда мамам не нужны их дети... *Последствия аборта непоправимы*» (Благотворительный фонд защиты семьи, материнства и детства); «*Осторожно, СПИД! Берегите ваше здоровье и счастье тех, кого вы любите!*» (Волгоградский областной центр медицинской профилактики); «Сенсация! Сергей Минаев бросает писать книги и идет работать барменом! *Поощряя интернет-пиратство, вы рискуете не дожидаться новых книг ваших любимых авторов*» (Организация «Мир без книг? Мы против-2»); «*Spiel nicht bis zur Sucht*» (BZgA); «*Rassismus führt zum Verlust Ihres Mitgefühls*» (Pro Asyl); «*Telefon am Steuer macht dich für Ungeheuer*» (Sicherheit für alle); «*Kills more than just you*» (Tobacco Free Jordan); «*Sweet kills. Uncontrolled diabetes cause wound to heal slower*» (Diabetes Association of Thailand); «*Every time you like defamatory content you become a bully. Cyberbullying hurts as much as real thing*» (Evolution People). Предостережение подобного типа встречается в рекламе против вредных привычек, нарушений правил дорожного движения, абортов, против поощрения коррупции и т.д.

2) неосторожного действия адресатом: «Обращаем Ваше внимание на осторожное и аккуратное поведение на остановочных пунктах и во время движения маршрутных транспортных средств. *Не подвергайте свою жизнь неоправданному риску, нарушая правила поведения в транспорте общего пользования*» (Государственное предприятие Минсктранс); «*Не смотри по сторонам – ездить будешь к докторам!* В 2015 году каждый сбитый в России пешеход получил травмы в зоне пешеходного перехода» (Всероссийский конкурс социальной рекламы «Новый взгляд», 2016); «*Wenn das Gerüst nicht sicher steht, hilft nur noch ein Strossgebet. Gib acht! Jeder Unfall ist einer zu viel*» (Auva); «*Riskier nicht deinen Hals. Deine Entscheidung für Safer Sex unter love-rocks.de*» (Love Rocks); «*In Auckland city, over 70% of road crashes involving pedestrians occur on main roads. Don't step into danger*» (Auckland City Council); «*Don't shoot yourselfie. Criminals also use the internet*» (Exito). Предостережение от неосторожного действия встречается в рекламе правил поведения, например, в транспорте, на воде, во время дорожного движения и т.д.

3) возникновения неприятной ситуации в результате действия третьего лица или лиц, не участвующих в коммуникации: «*Будьте бдительны и не поддавайтесь на уловки мошенников!*» (ГУ МВД России Волгоградской области); «*Осторожно! Телефонные мошенники! Не дай себя обмануть!*» (ГУ МВД России Волгоградской области); «*Твой малыш дома один? Уже спички нашел и с ними играет? Быть беде! Здесь чудес не бывает... Спички в руках ребенка – причина пожаров*» (Министерство по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь); «*Будь бдителен! Террористы не оставят ни секунды на раздумье*» (Московский фестиваль социальной рекламы, 2007); «*Lass dich nicht auf Glatteis führen! Notruf 110*» (Weisser Ring); «*Lass dich nicht verführen*» (Plakatwettbewerb „Bunt statt blau“); «*Come sit on my lap. Beware of child abusers in your neighborhood*» (One India One People).

Превентивная семантика выражается системой разноуровневых средств. В дискурсе социальной рекламы наиболее распространенным из них являются повествовательные предложения с предикатом в форме изъявительного наклонения, что объясняется двуаспектностью данного речевого акта: его задачей является, с одной стороны, информирование о действии, событии, которые могут иметь негативные последствия, с другой стороны, предотвращение их осуществления. Следовательно, предостережение представляет собой сложный директивно-ассертивный речевой акт, «в котором ни один из компонентов не доминирует, а предполагает наличие второго» [8, с. 6], поэтому средства его выражения функционируют не только в рамках повелительного наклонения, а «на стыке лексического, морфологического и синтаксического уровней и демонстрируют тесную взаимосвязь и взаимообусловленность лексики, морфологии и синтаксиса» [9, с. 7]. Например: «Комнумикабельный. *Под действием алкоголя вы можете не заметить, как ваши сильные качества становятся невнятными*» (Фестиваль социальной рекламы «Пора», 2013); «*От беспечности на воде до несчастья – один шаг!*» (ОСВОД); «*Более 90% погибших при пожаре находились в нетрезвом состоянии и курили в постели!*» (МЧС РФ); «*Einer rast, zwei sterben*» (Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur); «*Als Raser bist du nicht allein – Der Tod fährt mit*» (Sicherheit für alle); «*Rauchen. Ein Genuss, der Gesundheit und Lebenszeit kostet – die eigene und die der anderen*» (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung); «*Global warming. If we don't act now, the future looks blue*» (WWF); «*If we don't stop global warming, nature will*» (WWF); «*If you smoke home your home smokes back*» (Israel Cancer Association). Убедительность побуждение подобного рода приобретает благодаря созданию эмоционального напряжения и использованию статистических данных.

В примерах на русском языке в повествовательных предложениях превентивной семантики функционирует каузативный глагол *предупреждать*: «Министерство по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь *предупреждает*: "Во взрослом огне угасает детская жизнь"; «Служба судебных приставов *предупреждает*: оплачивайте коммунальные платежи вовремя. Если, вдруг, должник ты злостный, то вопрос поставлен остро: никуда не полетишь, ни Тайланд тебе, а шиш!» (Управление Федеральной службы судебных приставов по Свердловской области); «Министерство по налогам и сборам Республики Беларусь *предупреждает*: зарплата в конвертах СТОП!».

Несколько реже превентивная семантика выражается посредством императивных предложений, необходимо отметить, что в русском языке значение предостережения связано с видовой принадлежностью глагола, а именно с совершенным видом. Например: «*Не позволяй коррупции победить себя! Играй по своим правилам!*» (Всероссийский конкурс социальной рекламы «Новый взгляд», 2016); «*Не раздави чужую жизнь...*» (Региональная целевая программа «Повышение безопасности дорожного движения в Республике Карелия»); «*Дети – цветы жизни. Не преврати свой в колючку*» (Всероссийский конкурс социальной рекламы «Новый взгляд», 2015); «*Не оступись*» (Всероссийский конкурс социальной рекламы «Новый взгляд», 2015); «*Denkanstöße für Motorradfahrer. Setzen Sie nicht Ihr Leben aufs Spiel. Runter vom Gas!*» (Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur); «*Lass dich nicht einwickeln! Rauchen kennt nur einen Gewinner: die Tabakindustrie*» (Deutsche Krebshilfe); «*72,000 children were seriously burnt in Mexico last year. Don't leave matches around children*» (Michou y Mau); «*Bikers make lousy speed bumps. Drive aware*» (Utah Department of Public Safety).

Предостережение эксплицируется восклицательными конструкциями, например: «*Будь осторожен!* Никогда не забывай о правилах безопасности» (Всероссийский конкурс социальной рекламы «Новый взгляд», 2016); «*Будьте бдительны!* Не носите кошельки в заднем кармане!» (Министерство внутренних дел Российской Федерации); «*Водитель! Внимание!* Каникулы! Ежегодно на дорогах России гибнет больше 1500 детей» (Открытый городской конкурс наружной социальной рекламы «АРХИФ», 2007) «*Осторожно!* Нецензурная лексика» (Всероссийский конкурс социальной рекламы «Новый взгляд», 2012). Аналогичные конструкции функционируют также в примерах на немецком и английском языках: «*Sind die Blicke abgelehnt, stürzt man schneller, als man denkt. Gib acht!* Eine Initiative der Auva für mehr Sicherheit.

Jeder Unfall ist einer zu viel» (Auva); «*Rücksicht! Sehen & gesehen werden*» (Düsseldorfer Verkehrswacht); «Important news comes from the road. *Watch out!*» (Bucharest Traffic Police).

В качестве средства выражения предостережения выступают вопросительные предложения: «*Хочешь сделать свою жизнь достоянием истории?*» (Выставка работ студентов ГУ-ВШЭ); «*Твой ребенок не на дороге?*» (УГАИ ГУВД Мингорисполкома); «*Wie viele Menschen verträgt diese Erde? Wann die Bevölkerung zur Überbevölkerung geworden ist?*» (F.I.G.U.); «Das ist die sicherste Ölplattform der Welt. So sicher wie unsere Atomkraftwerke. *Wollen Sie wirklich eine nächste Katastrophe?*» (Greenpeace); «*How much are you willing to pay for drugs?*» (Drug Free Kids Canada); «*Is one of your spots changing colour?*» (Cancer Council).

В социальной рекламе наблюдается случаи, когда адресант использует средства усиления побудительной интенции, придающие высказыванию эмоциональную окраску, что служит цели повышения воздейственности рекламных текстов. Одним из таких средств является ирония, которая делает возможным представление негативного явления как положительного, однако интерпретация контекста позволяет выявить отрицательную оценку объекта обсуждения адресантом. Например: «*Хочешь поскорее расстаться с жизнью? Проще простого: используй алкоголь*» (Компания «Красный Квадрат»); «*Нарушители сначала крутые, а потом – всмятку*» (ГИБДД); «*Пешеходы бывают: быстрые, мертвые, внимательные*» (ГИБДД); «*Тариф "Болтливый водитель". Все входящие – в капот*» (Все равно?!); «*Rauchen beruhigt. Stimmt: jeder 2. Raucher braucht sich nicht um sein Alter zu sorgen: Er stirbt vorher*» (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung); «*Smoking reduces weight (one lung at a time)*» (Cancer patients aid association); «*For more information on lung cancer, keep smoking*» (BC Lung Association).

Эмотивность создается посредством не только вербальных, но и невербальных элементов, к последним в печатном тексте относятся знаки пунктуации и графические средства, например: «*ДОБРАЛся?* Специальная линия "НЕТ КОРРУПЦИИ"» (Правительство Санкт-Петербурга); «80 (в виде дорожного знака. – Т.С.) гостей на поминках» (Московский фестиваль социальной рекламы, 2007).

Таким образом, побудительные высказывания со значением предостережения достаточно широко распространены в дискурсе социальной рекламы, что объясняется целями и задачами рассматриваемого типа рекламы. Как показывает исследование, средства выражения предостережения в дискурсе социальной рекламы на русском, немецком, английском языках обнаруживают значительное сходство, что может объясняться особенностями типового контекста.

Библиографический список:

- [1] Николайшвили Г.Г. Социальная реклама: теория и практика: учебное пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2008. 191 с.
- [2] Глухова Д.С. Социальная реклама: функционально-предметные особенности и специфика творческого процесса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 23 с.
- [3] Дыкин Р.В. Социальная реклама в системе массовой коммуникации: динамический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2009. 22 с.
- [4] Солодовникова А.Н. Современная социальная реклама: способы воздействия на адресата: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2013. 23 с.
- [5] Ершова Н.Б. Особенности функционирования речевых актов негативной реакции // Социально-экономические явления и процессы. – №5-6. 2011. С.296-299.
- [6] Маслова А.Ю. Коммуникативно-семантическая категория побудительности и ее реализация в славянских языках (на материале сербского и болгарского языков в сопоставлении с русским): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб, 2009. 40 с.
- [7] Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л.: Наука, 1987. 263 с.
- [8] Ерофеева Е.В. Речевые акты со значением предупреждения нежелательного действия в современном французском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 16 с.
- [9] Кленина Ю.С. Превентив: семантика и способы выражения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 21 с.

UDC 811.111'276.6:334.722

M.N. Sakhno*

BUSINESS ENGLISH – ONE TO ONE IN THE MODERN WORLD

The article examines methods of teaching business English one to one taking into account differences in group and individual forms of foreign language teaching. While teaching one to one it is necessary to implement various strategies in organising this process and involve the student in lesson planning, use authentic materials, technology tools, effective error correction etc. Considering the growing importance of the English language in business, its competent teaching becomes especially relevant.

Key words: Business English, teaching one to one, planning, Internet-resources, communication, materials adaptation.

***Sakhno Maria Nikolaevna**, lecturer, Francisk Skorina Gomel State University, Republic of Belarus.

doi: 10.15350/2222-1484.2017.1-2.27-29

УДК 811.111'276.6:334.722

М.Н. Сахно*

БИЗНЕС АНГЛИЙСКИЙ – ОДИН НА ОДИН В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В статье рассматриваются подходы в обучении деловому английскому языку один на один, принимая во внимание различия в групповом и индивидуальном преподавании иностранного языка. При индивидуальном обучении следует учитывать особенности организации данного процесса и обращать внимание на вовлечение студента в планирование занятий, использование аутентичных материалов, применение технических средств, эффективную коррекцию ошибок и др. В условиях возрастающей роли английского языка в деловой сфере повышение эффективности преподавания данной дисциплины становится особенно актуальным.

Ключевые слова: деловой английский язык, индивидуальное обучение, планирование, Интернет-ресурсы, коммуникация, адаптация материала.

***Сахно Мария Николаевна**, преподаватель кафедры теории и практики английского языка, Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, Республика Беларусь.

Обеспечение современного качественного высшего образования в соответствии с интересами и потребностями учащихся является одной из главных задач современного ВУЗа. Решение данной задачи требует таких изменений в проектировании образовательного процесса, которые позволили бы субъектам обучения максимально продуктивно взаимодействовать, тем самым поддерживая индивидуальное развитие каждого студента.

Вопросы различий в подходах к преподаванию иностранного языка в группах и индивидуально имеют множество аспектов, которые требуют особого внимания со стороны преподавателей, особенно тех, для кого индивидуальное обучение студентов является новой практикой [1, с. 2]. Многие преподаватели, имеющие опыт работы только с группами, сталкиваются с проблемами в организации индивидуальной работы с учащимися. Владея широким набором методик обучения сразу нескольких человек, они концентрируются на том, что многие из них невозможно использовать в работе один на один (например, работу в группах). На самом деле

индивидуальное преподавание открывает целый ряд возможностей и отражает самый естественный тип общения – говорение, восприятие речи на слух, обмен идеями, т.е. то, что мы делаем в повседневной жизни.

Начнем с того, какие же преимущества даёт индивидуальное обучение:

- подбор материалов в соответствии с желаниями и потребностями студента;
- регулирование темпа занятия;
- корректировка содержания занятий в соответствии с успеваемостью обучаемого;
- предоставление студенту права делать выбор в отношении некоторых аспектов занятия;
- более эффективная работа по коррекции ошибок;
- адаптация материала в соответствии с будущей сферой использования языка и многое другое [2, с. 35].

В области преподавания делового английского языка становится особенно важным иметь чёткое представление о причинах, по которым студент его изучает. Прежде, чем приступить к обучению один на один, необходимо провести анализ потребностей. Существует несколько способов это сделать. Можно обсудить данный вопрос непосредственно с обучаемым на английском языке (только при условии, что его уровень достаточно высок). Преподаватель задаёт вопросы и сам записывает ответы. Альтернативный вариант – записать несколько ситуаций применения делового английского на карточки и попросить студента выбрать те, которые для него наиболее актуальны. Можно также предложить дополнительные пустые карточки для внесения собственных идей. Необходимо помнить, что на всех стадиях обучения нужно разграничивать краткосрочные и долгосрочные цели. Планирование на очень длительный период времени будет менее эффективным, чем регулярное обсуждение и анализ потребностей студента. Таким образом, это послужит основой для разработки краткосрочной программы обучения.

Во всём многообразии существующих материалов тщательный отбор заданий становится нелёгким, но очень важным процессом, для оптимизации которого определение предпочтительного стиля обучения студента является ключевым. В сети Интернет имеется большой выбор подобных тестов, которые с лёгкостью можно провести как на занятии, так и самостоятельно в домашних условиях. Многие стандартные пособия по деловому английскому языку содержат различные разделы, касающиеся деловых встреч, переговоров, телефонных звонков, составления презентаций, ведения деловой корреспонденции и т.д. С целью выявить сильные и слабые стороны владения иностранным языком необходимо выбрать несколько подразделов из каждого раздела, которые будут стартовой платформой на начальной стадии обучения. Также немаловажно включить студента в процесс выбора материала путём совместного обсуждения содержания учебника и составления примерного плана занятия. Не стоит забывать, что цели и потребности студента могут меняться с течением времени и требуют постоянного внимания.

Довольно часто индивидуальные занятия имеют форму беседы, которая может длиться довольно долго. Несомненно, это полезная практика говорения и восприятия речи на слух, и некоторые изучающие иностранный язык предпочитают практиковаться только лишь в разговорной речи. С другой стороны, такой подход не позволяет работать над постоянными ошибками в грамматике и лексике с максимальной эффективностью. В данном случае имеет смысл фиксировать типичные ошибки студента в ходе беседы, которые прорабатываются в конце занятия либо являются основой для проведения будущих занятий.

В случае, если обучаемый уже работает в какой-либо компании, стоит использовать аутентичные документы на английском языке, с которыми ему приходится иметь дело – обучение будет носить более персонализированный характер и фокусироваться на реальных потребностях изучающего язык.

Несомненным преимуществом в преподавании делового английского является Интернет. Это прекрасный источник материалов для занятий один на один. Если компания, в которой работает либо собирается работать обучаемый, имеет собственный сайт, содержащаяся там информация поможет более точно выстроить программу занятий. Кроме того, самостоятельная работа студента с различными Интернет-ресурсами значительно разнообразит используемые

средства и повысит его мотивацию. Так как деловые электронные письма являются неотъемлемой частью работы деловых людей, электронная переписка с преподавателем послужит симуляцией данной деятельности и внесёт разнообразие в обучение ведению бизнес корреспонденции.

Использование аудио и видео-материалов в групповом обучении часто является проблемным, т.к. не всегда есть возможность эксплуатировать большой экран либо качественное аудио. Однако при обучении один на один применение данного метода намного упрощается: достаточно одного ноутбука и пары наушников, чтобы эффективно использовать эти ресурсы. Они позволят студенту совершенствовать навыки восприятия речи на слух, включая различные акценты. Отсутствие других студентов даёт возможность учащемуся самому контролировать паузы в воспроизведении, а также необходимость повторного прослушивания записи либо просмотра видеоролика.

Индивидуальное преподавание даёт возможность значительно разнообразить домашнее задание. В условиях делового общения, где часто приходится делать презентации, разговаривать с клиентами лично и по телефону, запись данных видов заданий на диктофон либо камеру может стать одним из самых полезных средств самокоррекции. Во время занятия преподаватель записывает речь студента, который впоследствии работает с данной записью дома.

Стоит отметить, что в настоящее время существует недостаточное количество руководств по осуществлению преподавания иностранного языка один на один. В европейских ВУЗах такая форма обучения является обычной практикой. В высших учебных заведениях нашей страны это большая редкость. Эффективность индивидуального обучения очевидна, и в условиях развития международного бизнеса владение английским языком приобретает особую актуальность. Возможно, стоит задуматься о модификации моделей взаимодействия преподаватель–студент и перевести эффективность овладения иностранным языком на совершенно новый уровень.

Библиографический список

- [1] Макаров, С.П. Технология индивидуального обучения / С.П. Макаров // Педагогический вестник. 1994. №1. С. 2-10.
- [2] Акимова, М.К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. М.: Знание, 1992. 77 с.