

Научная статья
УДК 81'23
doi: 10.17223/19986645/80/5

Уровни концептуального соответствия при кодировании в условиях нарушения и сохранности слуха

Нина Ивановна Колодина¹

¹ *Воронежский государственный педагогический университет,
Воронеж, Россия, verteria@mail.ru*

Аннотация. Предлагается экспериментальное исследование по разработанной методике, позволяющей установить концептуальное соответствие по трем уровням между вторичной эмоцией как концептом и релевантным ему по содержанию концептом-сценарием, которые образуют когнитивный конструкт. В результате в выборке школьников, кодирующих информацию при разных условиях: слышащих ($n = 62$) общеобразовательной школы и с нарушенным слухом ($n = 62$) специальных коррекционных учебных заведений в возрасте 17 лет, установлено полное концептуальное соответствие 32,25 и 6,45% слышащими и с нарушенным слухом соответственно; неполное концептуальное соответствие – 41,93 и 35,48%; отсутствие концептуального соответствия – 19,37 и 14,49% и не справились с заданием – 6,45 и 43,48%.

Ключевые слова: методика концептуального соответствия, респонденты с нарушенным и сохранным слухом, вторичная эмоция как концепт, концепт-сценарий, когнитивный конструкт

Для цитирования: Колодина Н.И. Уровни концептуального соответствия при кодировании в условиях нарушения и сохранности слуха // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2022. № 80. С. 85–112. doi: 10.17223/19986645/80/5

Original article
doi: 10.17223/19986645/80/5

Levels of conceptual conformity in coding in conditions of hearing impairment and preservation

Nina I. Kolodina¹

¹ *Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation, verteria@mail.ru*

Abstract. The article presents an experimental study of the everyday consciousness of two groups of adolescents with different types and conditions of encoding and decoding. Encoded information is transformed in various ways into mental forms that have significant differences in hearing from hearing respondents, and the ability to

speech activity is a necessary condition for the formation of cognitive-associative connections between concepts within cognitive constructs. Therefore, the analysis of the mechanism of formation of a cognitive construct consisting of a concept objectified by the nomination of a secondary emotion and a concept scenario relevant in terms of semantic and content characteristics formed the basis of this work. Two groups of 17-year-olds, 62 people each, participated in the survey. The aim of the work was to identify the conceptual correspondence between the concept nominated by the secondary emotion and the concept scenario in the linguistic representation in two groups of students with different types and coding conditions. The research methods were: the questionnaire method; the method of quantitative calculation and ranking; the developed method of conceptual conformity led to the identification of three levels of conceptual conformity based on the established coinciding conceptual features in the analyzed concepts; the comparison method. The research material was the results of a survey of two groups of adolescents, academic explanatory dictionaries of the Russian language and Russian-language dictionaries and encyclopedias on psychology, since the correctness of cultural and socially conditioned nominations of secondary emotions must be established based on two scientific bases reflecting the mentality of native speakers. The study was conducted according to an algorithm consisting of stages and steps. At Stage 1, the students were shown a photo of a girl crying over a coffin, the teenagers wrote their emotions and feelings as reactions to the stimulus-image. The nominations were counted and ranked in descending order. At Stage 2, the respondents briefly described a situation from the past with similar experiences as when viewing the photo. The stimulus-image served as a tool for programming the thinking process in performing two tasks, and the nominated concept received its justification in writing a script that has cognitive-associative links with the concept. At Stage 3, the conceptual features identified from the concepts were analyzed, and conceptual conformity was established at three levels: full conceptual conformity (FCC); incomplete conceptual conformity (ICC); lack of conceptual conformity (LCC). The article provides examples of analysis for each level of conceptual compliance. The results of the study revealed the mechanism of interaction of concepts nominated by secondary emotions with concept scenarios at the level of establishing cognitive-associative connections in different types and conditions of encoding and decoding. FCC was revealed in 32.25% of hearing students and 6.45% of students with impaired hearing, which is explained by emotional illiteracy and limited vocabulary; ICC was revealed in 41.93% of hearing adolescents and 35.48% of those with hearing problems. The violation of logical and cognitive-associative connections within the construct was established, since it was not possible to identify the correspondence between all conceptual features. LCC was shown by both hearing adolescents (19.37%) and students with impaired hearing (14.49%), because they could not form a cognitive construct. A fairly large percentage of students with hearing impairment (43.48%) and a small percentage (6.45%) of hearing adolescents failed to complete the task. The article explains the result obtained.

Keywords: conceptual conformity methodology, respondents with impaired and preserved hearing, secondary emotion as concept, concept-scenario, cognitive construct

For citation: Kolodina, N.I. (2022) Levels of conceptual conformity in coding in conditions of hearing impairment and preservation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*. 80. pp. 85–112. (In Russian). doi: 10.17223/19986645/80/5

Введение

Теоретической основой разрабатываемой методики установления концептуального соответствия между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием стали результаты психофизиологических экспериментов, проведенных учеными, которые подтвердили непосредственную взаимосвязь между когнитивными и эмоциональными процессами [1–3]. Взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов нашла обоснование в когнитивно-физиологической теории С. Шехтера, по мнению которого, возникающие эмоции формируются на основе возбуждения и когнитивной оценки события, связанного с конкретным возбуждением. На один и тот же тип возбуждения может быть сформирована разная оценка, от которой и зависит вид эмоции как положительной, так и отрицательной [4]. Другим важным фактором, влияющим на процесс возникновения и взаимодействия когнитивных процессов и эмоций, является память, поскольку яркие и запоминающиеся ответные реакции часто связаны с какой-либо ситуацией в детстве и кодируются как эмоционально окрашенные социально обусловленные единицы знания, имеющие ассоциативные связи со стимулом. Молекулярные механизмы памяти, поддерживающие связь между долговременной памятью и процессом обучения, подробно описаны в работах ряда ученых [5–7]. Особое внимание уделяется эмоциональной памяти, поскольку по результатам исследований млекопитающих доказано, что удаление участков мозга, отвечающих за эмоциональную память, ведет к полному отсутствию проявления эмоционального ответа [1].

Соответственно психофизиологическим исследованиям Н.Н. Даниловой [1], а также дискретной модели деления эмоций [8–11] наиболее яркие реакции представляют собой первичные эмоции, т.е. **аффекты** (например, испуг), а эмоции, возникающие на основе уже сформированных базовых, есть не что иное, как **вторичные эмоции** [8, 9], группирующиеся в определенном спектре. Вторичным эмоциям ребенок учится по мере взросления, поэтому они становятся социально-обусловленными явлениями [12]. Именно вторичные эмоции, закодированные в виде социально-обусловленных единиц знания, рассматриваются в данном исследовании как концепты, которые имеют когнитивно-ассоциативные связи с определенной ситуацией.

Под вторичной эмоцией как концептом понимается осмысливаемая активизируемая единица знаний, закодированная в прошлом опыте и имеющая когнитивно-ассоциативные связи со стимулом, который спровоцировал данную эмоцию.

Номинация вторичной эмоции как концепта требует ее осмысления, которое, в свою очередь, часто влечет активизацию стимула, оформившегося в памяти индивида в когнитивную структуру. Одной из таких структур является *концепт-сценарий, представляющий собой мыслительную структуру, имеющую признаки оценки и динамизма.* Вербализация концепта-сценария происходит в описании каких-либо ситуаций с использо-

ванием глаголов движения и слов эмотивов. Связь между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием обуславливается когнитивно-ассоциативными связями между общими концептуальными признаками двух концептов, что приводит к образованию когнитивного конструкта. В этом случае *когнитивно-ассоциативные связи становятся такими активизированными связями, которые извлекают из долговременной памяти единицы знаний и переводят их в рабочую память индивида как отклик на стимул*. Обнаружение общих концептуальных признаков между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием позволяет установить *концептуальное соответствие*. Если же выявляется отсутствие общих концептуальных признаков, то не образуется когнитивный конструкт и концептуальное соответствие не удастся установить. При этом у индивида возникает проблема формирования картины мира и нарушение логической связи между закодированными единицами знаний. Основываясь на возможности установления концептуального соответствия между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием, можно выделить три уровня концептуального соответствия: полное концептуальное соответствие при обнаружении общих концептуальных признаков; неполное концептуальное соответствие при частично установленных общих признаках и отсутствие концептуального соответствия при невозможности обнаружить общие концептуальные признаки между объективированной вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием.

Если в лингвистике исследуются когнитивные структуры, номинированные в терминах эмоций и чувств [13], которые формируются в обыденном сознании, то подобные структуры далеко не всегда удастся соотносить с толкованиями в академических словарях. Следовательно, при анализе эмоциональной сферы индивида в ракурсе когнитивных исследований необходимо обращаться не только к лингвистическим словарям, но и к словарям и энциклопедиям по психологии и психофизиологии, поскольку обыденное сознание испытуемых не может быть эталоном в корректном понимании продуцируемых эмоций и чувств, хотя следует допускать проявление индивидуальности в выражении и номинации эмоций.

В случае репрезентации эмоций посредством языка становится очевидна тесная связь эмоций и языка, важность которой подробно анализируется в работе Ad Foolen [14], где доказывается, что не только концептуализация, но и выражение эмоций являются естественной функцией языка.

Способы и условия кодирования эмоций как социально обусловленных единиц знаний у слышащих индивидов и с нарушенным слухом имеют специфические отличия, которые можно установить через объективацию языковыми средствами, т.е. на основе декодирования, затем сравнить и выявить влияние пораженности слуха на способность активизировать когнитивно-ассоциативные связи и формировать концептуальные конструкты, в которые входят вторичные эмоции как концепты и концепты-сценарии.

Исследования в когнитивной лингвистике в подобном ракурсе еще не проводились, хотя наблюдается немалое количество работ, посвященных

проблемам развития интеллектуальных и когнитивных процессов у детей как у слышащих, так и с нарушенным слухом в таких смежных науках, как психология и педагогика. Так, например, Е.П. Пономаренко, Ю.В. Красавина, О.В. Жуйкова и Ю.В. Серебрякова сделали упор на выявление особенностей восприятия визуальной геометрической информации студентами с нарушенным слухом, обучающимися в техническом вузе. В результате авторы пришли к выводу, что по сравнению со здоровыми студентами у слабослышащих и глухих студентов наблюдается инертность мышления [15].

В работе Ю.Е. Щуровой большое внимание уделяется именно интеллектуальному развитию у глухих и слабослышащих детей. Исследователь приходит к заключению, что нарушение слуха приводит к несвоевременному формированию взаимодействия между восприятием и речью, что, в свою очередь, отрицательно влияет на осмысление воспринимаемого материала [16].

Влияние нарушения слуха на когнитивные функции и особенно на восприятие и выражение эмоций изучают многие ученые [17, 18]. Установлено, что школьники с проблемами слуха испытывают затруднения в распознавании эмоции в описанной ситуации в тексте, но лучше понимают эмоциональное выражение лица, чем слышащие сверстники. Глухие дети достаточно быстро распознают радость, страх, гнев, печаль, при этом хуже используют словесные обозначения эмоций разной степени выраженности. Помимо этого, затруднения вызывает установление причинно-следственных связей возникновения эмоций человека.

Необходимо также подчеркнуть то, что «глухие дети заметно уступают слышащим детям по точности опознания эмоциональных состояний по их словесной характеристике и раскрытию причин, вызывающих те или иные эмоциональные состояния. Это явление обусловлено недостаточным развитием речи и логического мышления» [19].

Обобщая сказанное выше, мы отмечаем, что в работах по исследованию памяти, восприятия, когнитивных процессов и эмоций у детей с нарушенным слухом не выдвигается предположений о ключевых причинах, которые вынуждают преподавателей и их учеников заниматься многократным повторением материала, т.е. о неустойчивости когнитивно-ассоциативных связей.

В настоящей работе **выдвигается гипотеза**, что у детей с нарушенным слухом когнитивно-ассоциативные связи не имеют достаточно прочной воспроизводимости, что влияет на образование когнитивных конструктов, принимающих активную роль в расширении познания окружающей действительности. **Основанием для выдвигаемой гипотезы послужили следующие положения:**

1. Исследования памяти детей с нарушенным слухом указывают на необходимость постоянного повторения пройденного материала для удержания получаемых знаний. Отсутствие повторения ведет к более быстрому его забыванию, чем у слышащих детей [20, 21].

2. При отсутствии речевой способности «нарушаются взаимосвязи между пластичностью мозга и формированием слуховой и слухоречевой систем», что также влияет на запоминание материала. Зрительные образы имеют бессистемность хранения, и они подвержены неустойчивости [22].

3. Воспринимаемая зрительная информация имеет тенденцию к быстрому угасанию его сенсорного следа, если не подкрепляется пересказом увиденного. Но и при пересказе увиденного происходит потеря некоторой информации от первоначального восприятия [23].

4. «Внешняя ситуация воспринимается детьми генерализованно, диффузно: слова и вся речь окружающих оказываются как бы слитыми с ситуацией. Это проявляется в том, что название объекта составляет для ребенка неотъемлемую часть ситуации или объекта [24].

Поскольку же у детей с нарушенным слухом не происходит подобной генерализации, то кодирование поступающей информации проходит через другие этапы, которые отличаются от этапов слышащих детей и которые удастся проследить на примерах языковой репрезентации концептов в настоящем исследовании.

В работе не ставится задача исследовать интеллектуальные и когнитивные процессы слышащих и слабослышащих подростков именно с психологической точки зрения, поскольку подобная работа находится вне области интересов автора. Нашей основной инициативой является разработка методики, позволяющей устанавливать когнитивные соответствия между концептами на основе когнитивно-ассоциативных связей, которые декодируются через языковую репрезентацию, поэтому мы пришли к выводу, что если обучающиеся в специализированных коррекционных заведениях проходят обучение по такой же программе, что и в общеобразовательной школе для слышащих детей, то они обладают необходимыми навыками, чтобы участвовать в анкетировании. Кроме того, школьники с нарушенным слухом в процессе обучения помимо общей программы тренируют правильную артикуляцию, заучивают значения слов, разбирают и анализируют свои эмоциональные переживания и ситуации, в которых они могут оказаться или уже оказывались, обсуждают характеристики героев произведений художественной литературы, что говорит в пользу достаточного уровня накопленного опыта в описании эмоциональных переживаний. Виды вербализации, доступные детям с нарушенным слухом, дополняются жестовым языком, дактильной и письменной речью.

Участие в анкетировании школьников старших классов проходило в соответствии с требованиями проведения экспериментальных исследований, предъявляемых к подобным исследованиям, а именно:

1. Между вузом и общеобразовательными учреждениями, школами-интернатами заключены договоры о сотрудничестве, в том числе о проведении анкетирования.

2. На общем собрании родителям и попечителям подростков были сообщены намерения о проведении и условия эксперимента, затем было дано

время на согласование в семье и при условии положительного решения было предложено подписание формы «Информированное согласие».

3. Участники эксперимента, а также их родители и попечители были информированы о том, что придется делать подросткам в ходе исследования с целью, чтобы они знали, чего ожидать.

4. Участие в анкетировании было строго добровольно.

5. Участники анкетирования были предупреждены, что они имеют право не отвечать на вопрос, если не хотят.

6. Родителям, попечителям и подросткам было подтверждено, что вся полученная информация будет иметь строгую конфиденциальность, а каждая анкета с ответом будет иметь специальный номер без упоминания имени и фамилии школьника.

7. Всем участникам эксперимента, родителям и попечителям был объяснен смысл проведения эксперимента.

8. На протяжении всего анкетирования присутствовали педагоги, психологи, психологи-сурдопереводчики.

9. Подобранный материал для визуализации, процедура и условия проведения анкетирования прошли обсуждение и согласование в Экспертной Комиссии Воронежского государственного педагогического университета (№ 3/2, 2021), которая включает в себя функции Этической Комиссии, поскольку вуз много взаимодействует с учебными общеобразовательными заведениями, в которых обучаются дети с ОВЗ. (Формулировки заданий и материал для визуализации содержатся далее в тексте эксперимента.)

10. Автор работы в подборе материала для визуализации проводил консультации с психологами учебных заведений и опирался на приобретенный опыт подростков, который сформировался ранее при выполнении заданий по таким методам и методикам, осуществляемым в учебных заведениях, как: Тест Р. Темпл, М. Дорки, В. Амен «Тревога»; Тест Р. Жилия для исследования межличностных взаимоотношений в семье; Тест М. Люшера ЦТО; Д. Векслер «Интеллект невербальный компонент. Субтест 8»; Методика оценки уровня зрительного восприятия; Методика «Объяснение сюжетных картинок»; Методика Р.С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках?»

Критерии отбора для проведения анкетирования были равны для двух групп, а именно: возраст 17 лет, количество участников в каждой группе по 62 человека. В группе школьников с нарушенным слухом участвовали подростки с I–IV степенью глухоты, с сохранностью интеллекта, что подтверждалось медицинскими документами. Процентное соотношение количества подростков I и II степени глухоты к количеству респондентов III и IV степени равно один к трем соответственно. Степень пораженности слуха испытуемых отмечается в полученных результатах. Важно то, что количество испытуемых подбиралось в равных пропорциях, чтобы при подсчете получить наиболее достоверные величины в разнице или совпадении.

Цель исследования – установить уровни концептуального соответствия между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием на

основе разработанной методики в группах испытуемых при условии сохранности и нарушения слуха.

В соответствии с целью исследования в **задачи** вошло следующее:

- выявить совпадения и различия в основных номинациях вторичных эмоций как концептов на предъявленный стимул в группах слышащих респондентов и с нарушенным слухом;
- установить совпадения и различия в языковых объективациях концепта-сценария испытуемых слышащих и с нарушенным слухом;
- определить уровни концептуального соответствия между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием в двух группах с разными условиями кодирования соответственно разработанной методике.

Методы исследования, необходимые для решения задач, следующие: метод анкетирования позволил получить номинации вторичной эмоции как концепта и языковую объективацию концепта-сценария; метод количественного подсчета и ранжирования способствовал возможности соотнесения получаемых величин в группе слышащих респондентов и испытуемых с нарушенным слухом; методика выявления концептуального соответствия привела к установлению трех уровней на основе обнаружения общих концептуальных признаков между предъявленной номинацией вторичной эмоции как концепта и концепта-сценария; метод сравнения применялся при выявлении разницы и совпадений в полученных результатах, что дало возможность отнести установленные данные к одному из трех уровней концептуального соответствия.

Экспериментальная часть. Исследование проводилось по алгоритму, включающему три этапа:

На первом этапе после проведения анкетирования в каждой группе выявлялись основные номинации вторичных эмоций на предъявленный стимул в виде изображения, и испытуемые выполняли задание: *«Посмотрите на фотографию и напишите те эмоции, которые испытываете. Запишите эти эмоции в карточку перед Вами».*

На втором этапе испытуемые предоставили языковые репрезентации концепта-сценария, выполняя задание *«Опишите кратко ситуацию из Вашей жизни, когда Вы испытывали такие же эмоции, что и при просмотре фотографии».* Ответы школьников обрабатывались с помощью концептуального анализа, затем определялись количественные данные при совпадении выделенных концептуальных признаков.

На третьем этапе устанавливались уровни концептуального соответствия между номинациями вторичной эмоции как концепта и концепта-сценария на основе разработанной методики.

Поскольку не удалось установить концептуальное соответствие во всех случаях, то все результаты были сгруппированы по трем уровням с указанием процента совпадающих концептуальных признаков и далее на каждом уровне описывались и анализировались отдельные парные примеры языковой репрезентации вторичных эмоций как концепта и концепта-сценария. В итоге третий этап включает три шага с отдельными парными примерами на каждый уровень концептуального соответствия.

Этап 1 нацелен на получение номинаций вторичных эмоций как реакции на визуальное изображение в двух группах подростков.

Задание, выполняемое слышащими респондентами и с нарушенным слухом на Этапе 1: *«Посмотрите на фотографию и напишите те эмоции, которые испытываете. Запишите эти эмоции в карточку перед Вами».*

Условия и процедура эксперимента: перед каждым участником эксперимента в аудитории на специально подготовленных карточках написано задание, на выполнение которого предполагалось отвести 2 мин, но строго не обговаривалось с участниками эксперимента, чтобы не создавать исключительные условия ни одной из групп.

На большом экране демонстрировалось изображение девушки, закрывшей лицо руками и склонившейся над стоящим около самолета гробом, который накрыт флагом США (рис. 1).



Рис. 1. Стимульный материал

Изображение репрезентировалось в виде гештальта, но перед испытуемыми задание описывать изображение не ставилось. При выборе изображения мы опирались на исследования, которые подтверждают, что подростки с нарушенным слухом лучше воспринимают яркие, выразительные, четко оформленные образы, которые имеют контекст, насыщенный содержанием и смыслом [25].

Соответственно выдвигаемой гипотезе предполагалось, что предъявленное изображение имеет такое содержание, которое может вызвать провоцируемые ассоциации с опытом респондента в той или иной плоскости. Поскольку же предполагалось, что испытуемые обратятся к вторичным эмоциям как социально-обусловленным единицам, то изображение могло ассоциироваться не с личным опытом школьника, а с просмотром фильмов, картин или с другими возможными воспринятыми ранее стимулами аналогичной природы.

Кроме того, в подборе изображения мы опирались на работы психофизиологов, в которых указывается на необходимость «возбуждения гности-

ческой единицы – нейрона более высокого порядка, для образования гештальта» [1. С. 52]. Активизируемая вторичная эмоция при предъявлении стимула в данном эксперименте будет являться такой гностической единицей, которая необходима для образования гештальта, сохраняющегося в памяти. «При рассмотрении объекта глаза последовательно фиксируют наиболее информативные точки. Цепочка таких фиксаций интегрируется в гештальт на основе иконической памяти» [1. С. 52]. Испытуемые, глядя на изображение, фиксируют гештальт как сценарий, сохраняют его в памяти в виде целостного образа и на последующих этапах эксперимента могут его использовать.

После предъявления фотографии подростки выполняли задание. Каждый участник сидел за отдельным столом в аудитории, не имел возможности советоваться или обсуждать ответ с соседом, не мог пользоваться техническими средствами. На выполнение задания у слышащих испытуемых в среднем потребовалось 1 мин 35 с, у группы школьников с нарушенным слухом – 2 мин 14 с. Большее время, потраченное подростками с нарушенным слухом, объясняется инертностью мышления в ряде работ ученых, исследовавших когнитивные функции детей с нарушенным слухом [25].

Все ответы участников вошли в обработку без отклонений, поскольку допускалась возможность отказа от выполнения задания по условиям проведения эксперимента. Обработанные результаты по Этапу 1 представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

Данные, полученные на Этапе 1

№ п/п	Номинации реакций на предъявленный стимул слышащими школьниками	%	№ п/п	Номинации реакций на предъявленный стимул подростками с проблемами слуха	%
1	Грусть	45,16	1	Жалко	54,83
2	Сочувствие	29,09	2	Грустно	32,25
3	Печаль	19,35	3	Печально	19,35
4	Сожаление	19,35	4	Страшно	16,12
5	Жалость	16,12	5	Одиноко	1,61
6	Сострадание	9,67	6	Больно	1,61
7	Соболезнование	9,67			
8	Скорбь	9,67			
9	Страх	9,67			
10	Обида	6,45			
11	Горе	6,45			
12	Боль	6,45			
13	Тоска	1,61			
14	Огорчение	1,61			
15	Одиночество	1,61			

При получении процентного соотношения использовалась следующая формула:

$$x = \frac{(y \times 100\%)}{z},$$

где y соответствует количеству респондентов, назвавших эмоцию или чувство, а z показывает общее количество подростков в группе.

Заметим, что использование статистического критерия (например, Фишера) на данном этапе не представляется возможным, поскольку статистическая достоверность достигается путем предъявления материала, который имеет заранее фиксированный ответ, что позволяет установить точность/неточность ответа.

В настоящем исследовании не проводится подсчет статистической достоверности по двум причинам: 1) на этапе номинаций эмоций допускается индивидуальное проявление субъективного опыта испытуемых в виде эмоционального отклика на предъявленный стимул, где также допускается номинация как спектра эмоций, так и единичных номинаций; 2) статистические данные не имеют практического использования в дальнейшей работе для достижения поставленной цели, поскольку выявляются концептуальные признаки и их соответствие по трем уровням, а полученные процентные соотношения на Этапе 3 показывают возможность подтвердить/опровергнуть выдвигаемую гипотезу.

Анализ результатов. Слышащие подростки репрезентировали 15 номинаций, 2 из которых не являются собственно эмоциями – *боль*, *одиночество*. У испытуемых с нарушенным слухом представлено 6 номинаций, 2 из которых также не являются номинациями эмоций и совпали с репрезентируемыми номинациями слышащих подростков, т.е. *боль* и *одиночество*. Как у слышащих подростков, так и у школьников с нарушенным слухом данные номинации оказались в наименьшем процентном соотношении.

У слышащих испытуемых номинация *грусть* представлена в большем процентном соотношении и заняла первое место – 45,16%, тогда как у подростков с нарушенным слухом та же номинация заняла второе место по процентному соотношению 32,25%. Все номинации, оказавшиеся в списке испытуемых с нарушенным слухом, совпадают с номинациями в списке слышащих школьников.

Далее приводится анализ объективации только некоторых вторичных эмоций как концептов в качестве примера. Все остальные объективации вторичных эмоций были подвергнуты аналогичному анализу за рамками статьи.

Академические словари рассматривают грусть как: «чувство печали, уныния» [26. С. 148]. В другом академическом словаре грусть рассматривается как «отрицательно окрашенное чувство, которое возникает в случае значительной неудовлетворенности человека в каких-либо аспектах жизни. Грусть характеризуется несильным, неглубоким и кратковременным переживанием. В отличие от сходных чувств, грусть имеет наименьшую неприятность переживания» [27]. Причинами возникновения грусти часто называют обиду, какие-либо неудачи, произошедшую ссору с раздражени-

ем и злостью, ощущение одиночества. Поскольку на фотографии изображена плачущая девушка, то, очевидно, что подростки с сохранным слухом не смогли идентифицировать свое отношение к горю девушки и спроецировали переживаемые эмоции изображенной девушки на свое состояние, которое объективировали словом *грусть*. Следовательно, данная номинация, рассматриваемая как «значительная неудовлетворенность в каких-либо аспектах жизни», не соответствует заданию, а ее некорректность может быть объяснена эмоциональной неграмотностью. Понимание эмоциональной грамотности соотносится со способностью распознавать собственные эмоции и корректно номинировать их в соответствии с прикрепленным значением к эмотивному понятию. Обучение эмоциональной грамотности в школьном образовательном цикле не предусмотрено отдельной дисциплиной. Кроме того, репрезентируемые номинации эмоций подростками с нарушенным слухом отразили тот факт, что изучение слов, выражающих эмоции, основывается на заучивании только базовых эмоций, которые в основном и представлены в табл. 1.

Заметим, что все предложенные номинации слышащими испытуемыми были выражены в спектре чувств, например, *сочувствие, печаль, грусть; жалость, печаль, грусть; сожаление, сострадание*. Отличие чувства от эмоции состоит в том, что чувство имеет более пролонгированный характер, тогда как эмоции протекают более быстро и сопровождаются психофизиологическими изменениями (покраснение лица, сердцебиение, дрожь в руках и т.п.). Таким образом, необходимо еще раз подчеркнуть, что названные эмоции и чувства имеют когнитивный социально-обусловленный характер и являются концептами, но не психологическим процессом в виде реакции на изображение.

Спектральных номинаций у подростков с нарушенным слухом наблюдается ограниченное количество (5 из 62), причем спектральное представление эмоций репрезентировано только испытуемыми с I и II степенью глухоты, т.е. с частично сохранным слухом и речью, например *страшно, жалко; печально, грустно; жалко, грустно*. На данный момент мы не можем утверждать об отсутствии протекания спектральных эмоций у детей с нарушенным слухом, поскольку подобных исследований не проводилось, а в языковых репрезентациях представлены единичные номинации.

У школьников с нарушенным слухом основной номинацией оказалось слово *жалко*, что определяет отношение обучающихся в предъявленной ситуативной фотографии. Номинация *жалость* также нашла отражение в списке переживаний слышащих подростков, но лишь в 16,12%-м отношении. Можно полагать, что под данной номинацией подростки обеих групп подразумевали такую жалость, которая трактуется в толковом словаре С.И. Ожегова как «сострадание, соболезнование» [28. С. 189]. Репрезентация номинаций *сострадание* и *соболезнование* также отражены в списке слышащих подростков и коррелируют с номинацией *жалость*, поэтому можно полагать, что все три номинации имеют близкие значения в понимании испытуемых. Среди психологов нет однозначного понимания чув-

ства жалости, поскольку жалость рассматривается как чувство, а не эмоция. Так, А.И. Козлов жалость относит к состраданию, готовности помочь. Он отмечает, что за жалостью стоит душевная боль [29]. М. Власов полагает, что «жалость – это чувство дискомфорта, которое проявляется в виде снисходительного сострадания» [30]. В любом случае жалость сопровождается *осознанием объекта жалости*, что будет являться основным концептуальным признаком этой вторичной эмоции как концепта. Следовательно, испытуемые осознали девушку как объект жалости, поэтому номинировали свое переживание именно таким образом.

Спорным в отношении корректности может быть репрезентированная номинация *сожаление* в группе слышащих учащихся в 19,35%-м отношении, поскольку лингвистические и психологические объяснения не имеют достаточно четких линий соприкосновений по значению. Так, в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова *сожаление* толкуется как «чувство печали, огорчения, вызванное утратой, сознанием невозможности изменить или осуществить что-нибудь» [31. С. 743]. Психологи рассматривают сожаление как осознание, что в прошлом мы сделали неправильный выбор, не сделали что-то нужное и упустили возможность, которая сделала бы нас счастливее [32]. Таким образом, сожаление, требующее осознания того, что не вернуть, является когнитивной структурой, требующей активизации и извлечения из прошлого опыта закодированного концептуального признака *неправильный выбор или упущенная возможность*. В этом ракурсе сожаление не коррелирует с жалостью, которую отметили испытуемые с нарушенным слухом на первом месте, а респонденты с сохранным слухом на пятом месте. Поскольку наблюдается несоответствие концептуального признака вторичной эмоции жалости как концепта (*осознанием объекта жалости*) концептуальному признаку вторичной эмоции сожаление как концепту (*неправильный выбор или упущенная возможность*), поэтому данная номинация может быть признана некорректной.

Обида, названная слышащими испытуемыми в небольшом процентом отношении, также не может относиться к тем чувствам, которые явились бы реакцией на стимул-изображение, в которой ситуация на предъявленной фотографии не может являться источником обиды, поскольку чувство обиды возникает как реакция на причиненную обиду обидчиком, что по условиям эксперимента отсутствовало.

Таким образом, некорректное номинирование как у слышащих респондентов, так и с нарушенным слухом можно обосновать, с одной стороны, недостаточной развитостью словарного запаса, а с другой стороны, эмоциональной неграмотностью, при которой подмена понятий не осознается. При всем этом автор работы признает индивидуальность личности в номинации и проявлении эмоций согласно приобретенному опыту. Анализ номинаций направлен на установление возможности образования когнитивного конструкта, который базируется на активизации когнитивно-ассоциативных связях. Следовательно, последующее выполнение задания

может логично оправдывать предложенную номинацию испытуемым на первом этапе.

На **Этапе 2** исследования предполагалось, что испытуемые сохранят в памяти вторичные эмоции как реакции на стимул-изображение и активизируют в памяти ту ситуацию, которая в прошлом опыте вызывала аналогичные эмоции. *Установление связи между зафиксированной реакцией на стимул в виде номинации и ситуацией в прошлом опыте предполагает активизацию когнитивно-ассоциативных связей, которые в итоге приводят к образованию когнитивного конструкта, состоящего из двух концептов.*

Второе задание, выполняемое на Этапе 2: «*Опишите кратко ситуацию из Вашей жизни, когда Вы испытывали такие же эмоции, что и при просмотре фотографии*».

Обобщенные результаты по Этапу 2 представлены в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Результаты, полученные на Этапе 2

Смысловое содержание концептов-сценариев, предложенных слышащими респондентами	%	Смысловое содержание концептов-сценариев, предложенных респондентами с нарушенным слухом	%
Когда умер мой близкий человек (родственник)	35,48	Не помню	43,58
Соболезнование, сочувствие, сострадание, когда у близкого человека кто-то умер	19,35	Когда умер близкий человек (родственник) (воспоминание о смерти родственника)	29,03
Похороны	12,90	Когда умер домашний питомец (кошка, собака)	9,67
Когда умер домашний питомец (кошка, собака, хомяк)	9,67	Жалко умер актер	9,67
Не помню, не испытывал(а)	6,45	Жалко бездомных людей	1,61
Постоянно испытываю грусть (безразличие)	6,45	Жалко нет мамы	1,61
Когда смотрю с высоты	1,61	Родители ругались	1,61
Это личное	1,61	Мне жалко	1,61
Когда умер одноклассник	1,61	Мне больно смотреть	1,61
Приснился страшный сон, убили всю мою семью	1,61		
Когда смотрел видео	1,61		

Анализ результатов. Важно отметить, большая часть слышащих испытуемых (35,48%) проецировала свои эмоции на прошлый опыт, связанный со сценарием предъявленного стимула-изображения, поэтому содержанием концепта-сценария стало «когда умер мой близкий человек», что коррелирует с переживанием горя.

Если на Этапе 1 была номинирована эмоция *сочувствие*, то предполагалось, что должна быть предложена ситуация, когда испытуемый сочувствовал кому-то в ситуации релевантной стимулу-изображению. Вместе с

тем только 19,35% школьников с сохранным слухом описали близкую по содержанию ситуацию из прошлого опыта, преобразованную в субъективно окрашенные концепты-сценарии (соблезнование, когда у близкого человека кто-то умер). Допускаем, что приобретенный опыт, имеющий отношение к смерти, может преобразоваться на основе индивидуальных качеств личности в другое содержание концепта-сценария с субъективной окрашенностью, но когнитивного осознания переживаемых чувств или эмоций в момент проживания такой ситуации в прошлом, видимо, не произошло. Полагаем, что именно по этой причине не все респонденты смогли активизировать релевантные когнитивно-ассоциативные связи с прошлым опытом в процессе выполнения задания.

Достаточно большой процент испытуемых с нарушенным слухом (43,58%) не смогли восстановить в памяти ситуацию, имеющую когнитивно-ассоциативные связи с концептами, объективированными номинациями вторичных эмоций на Этапе 1. Дети с нарушением слуха III и IV степени имеют достаточно развитое образное мышление, но большой сложностью для них является образование ассоциативных связей по аналогии и звукоподражанию. Дети с проблемами слуха часто не могут понять корректность использования слова в определенной ситуации, на что не раз указывалось в исследованиях детей с нарушенным слухом [33, 34].

Третья часть подростков, т.е. только с I и II степенью поражения слуха (29,03%) предъявили языковые репрезентации концепта-сценария, содержание которых связано со смертью близкого человека, что позволяет предположить зависимость установления когнитивно-ассоциативных связей от способности к речевой деятельности. Кроме того, испытуемые с нарушенным слухом (9,67%), предъявившие концепт-сценарий «когда умер домашний питомец», также смогли установить когнитивно-ассоциативные связи гештальта, сохранившегося в памяти при разглядывании стимула-изображения с концептом-сценарием из прошлого опыта. Однако следует помнить, что основными номинациями вторичных эмоций в данной группе были *жалость, грусть, печаль*, которые не все обнаруживают концептуальные признаки, близкие концептуальным признакам концепта-сценария, предъявленного этими же испытуемыми.

Установление концептуального соответствия

Этап 3. На данном этапе устанавливаются уровни концептуального соответствия между вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием на основе лексического анализа, выявления концептуальных признаков и сравнения последних. Проведенный анализ полученных языковых репрезентаций от испытуемых привел к необходимости разделить все данные на три уровня концептуального соответствия: полное концептуальное соответствие (ПКС); неполное концептуальное соответствие (НКС); отсутствие концептуального соответствия (ОКС). Поскольку результаты, полученные от подростков, оказались значительными (в каждой

группе было по 62 человека), то показать весь объем проведенной работы в рамках данной статьи не представляется возможным. В качестве примеров анализа и установления каждого из указанных уровней концептуального соответствия предлагаются парные языковые репрезентации трех подростков. Каждый уровень подразделяется на три шага: Шаг 1 посвящен анализу номинации вторичной эмоции как концепта и выявлению концептуальных признаков; Шаг 2 нацелен на анализ языковой репрезентации концепта-сценария и установление концептуальных признаков; Шаг 3 представляет собой описание анализа и сравнения концептуальных признаков двух концептов и установление уровня концептуального соответствия по близким концептуальным признакам.

Пример установления полного концептуального соответствия

Шаг 1. На Этапе 1 респондент указал концепт, объективированный номинацией вторичных эмоций *сочувствие, соболезнование чужому горю*, а на Этапе 2 этим же испытуемым представлена языковая репрезентация концепта-сценария «соболезнование другу, когда у него умер дедушка».

Данный шаг предполагает проведение анализа указанной испытуемым единицы по академическим лингвистическим и психологическим словарям и установление концептуального признака. Так, соответственно толковому словарю С.И. Ожегова «Соболезнование – сочувствие, выражения сочувствия, сожаления» [35. С. 740]. Соболезнование выражают обычно тому, кто потерял близкого человека по случаю смерти, а поскольку на предъявленной фотографии на Этапе 1 изображена плачущая девушка, склонившаяся над гробом, то выражение соболезнования, т.е. сочувствия можно считать вполне корректной номинацией переживания как реакции на предложенную ситуацию. Кроме того, *сочувствие* и *соболезнование* содержат такие близкие концептуальные признаки, как *отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастью других* [36. С. 753]. За счет того, что две номинации объединяются общими концептуальными признаками, то релевантно представить их единым социально-обусловленным концептом.

Шаг 2. На данном шаге необходимо выявить содержание и концептуальные признаки концепта-сценария «соболезнование другу, когда у него умер дедушка», репрезентированного тем же респондентом на Этапе 2. Поскольку номинированные вторичные эмоции *соболезнование* и *сочувствие* как концепты объединены концептуальным признаком *участливое отношение к переживаниям других*, то, очевидно, что подросток осознает, что при потере близкого человека в социальном сообществе принято участливое отношение к человеку, испытывающему горе. Поведению участливого отношения индивид учится у людей, окружающих его. Высказывание соболезнования в момент смерти сохраняется в памяти индивида как осознанное действие, показывающее отношение респондента и к ситуации, и к тому, кто испытывает горе. Соответственно концептуальным признаком концепта-сценария «соболезнование другу, когда у него умер

дедушка», является оценка ситуации, в которой есть *необходимость проявлять участливое отношение к переживаниям людей* в момент потери дедушки другом респондента. Проявление участливого отношения требует действия, т.е. концептуальные признаки концепта-сценария расширяются за счет еще двух признаков: *оценка и динамизм*.

Шаг 3. Чтобы выявить уровень и установить концептуальное соответствие между вторичной эмоцией как концептом *сочувствие, соболезнование чужому горю* и концептом-сценарием, представленным языковой репрезентацией «соболезнование другу, когда у него умер дедушка», необходимо сравнить концептуальные признаки обоих концептов.

А) Номинация вторичной эмоции как концепта – *сочувствие, соболезнование чужому горю*. Концептуальный признак – *отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастьем других*.

Б) Языковая репрезентация концепта-сценария – «соболезнование другу, когда у него умер дедушка». Концептуальные признаки – *необходимость проявлять участливое отношение к переживаниям людей; динамизм и оценка*.

Поскольку на Этапе 1 подросток номинировал вторичные эмоции, которые затем нашли языковое выражение в репрезентации концепта-сценария, то можно констатировать факт установления когнитивно-ассоциативных связей между вторичными эмоциями как концептом и концептом-сценарием. Установленные когнитивно-ассоциативные связи, в свою очередь, привели к образованию когнитивного конструкта, объединенного общими концептуальными признаками, что позволяет говорить об уровне ПКС.

Пример установления неполного концептуального соответствия

Шаг 1. На данном Шаге проводится анализ номинированной вторичной эмоции как концепта *скорбь*, предложенного испытуемым на Этапе 1. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова объясняет скорбь, как «крайнюю печаль, горесть, страдание» [37. С. 724]. Психологи указывают, что скорбь – это «социокультурное поведение, вызванное переживанием горя, связанного с утратой близкого человека» [38. С. 372]. Анализ приведенных толкований позволяет говорить о концептуальных признаках концепта *оценка ситуации утраты и переживание утраты, связанное с потерей близкого человека*, но данный признак не имеет отношения к переживаниям испытуемого в момент разглядывания фотографии с плачущей девушкой, поскольку испытуемый не переживал утрату близкого человека на момент выполнения задания. Другими словами, реципиент спроецировал эмоциональное состояние персонажа на фотографии соответственно ситуации, но не смог осознать и корректно номинировать собственные чувства или эмоции как реакцию на предложенный стимул-изображение. Декодирование эмоционального состояния персонажа на фотографии не входило в задание на данном этапе.

Шаг 2. Языковая репрезентация концепта-сценария того же испытуемого «когда умер мой близкий человек» связана с прошлым опытом переживания горя, которое является аффективным переживанием и может сочетаться с жалостью, гневом, чувством вины. Ученые, изучающие горе, указывают на несколько стадий в процессе, в который вовлечен человек [39. С. 189–190]. Каждая стадия и временные пределы обуславливаются индивидуальностью эмоциональной сферы человека. Переживание смерти родного человека несомненно связано и с переживанием, и с осознанием, т.е. оценкой ситуации утраты. Осмысленность чувств и эмоций в подобной ситуации позволяет в последующем устанавливать когнитивно-ассоциативные связи с другими аналогичными концептами-ситуациями, в которые реципиент уже не вовлечен. Отсюда концепт-сценарий «когда умер мой близкий человек» содержит концептуальные признаки *оценка ситуации утраты, переживание горя, как аффективного состояния*. Концептуальный признак *динамизм* отсутствует, поскольку переживание горя является статическим состоянием и не имеет языковой репрезентации в виде глагола.

Шаг 3. Данный шаг предполагает установление уровня концептуального соответствия вторичной эмоции как концепта *скорбь* концепт-сценарию «когда умер мой близкий человек» на основе анализа и сравнения концептуальных признаков двух концептов.

А) Номинация вторичной эмоции как концепта – *скорбь*. Концептуальные признаки – *оценка ситуации утраты и переживание утраты, связанное с потерей близкого человека*.

Б) Языковая репрезентация концепта-сценария – «когда умер мой близкий человек». Концептуальные признаки – *оценка ситуации утраты, переживание горя, как аффективного состояния*. Концептуальный признак *динамизм* отсутствует.

Репрезентированное испытуемым описание скорби при разглядывании изображения с плачущей девушкой у гроба является необоснованным в той степени, в какой подросток лично не вовлечен в процесс потери близкого человека, который репрезентирован на фотографии. При этом номинация вторичной эмоции *скорбь* характеризуется наличием концептуальных признаков *оценка ситуации утраты и переживание утраты, связанное с потерей близкого человека*, а концептуальные признаки концепта-сценария «когда умер мой близкий человек» коррелируют с личной вовлеченностью в процесс потери близкого человека и переживания. В результате можно признать, что номинация вторичной эмоции *скорбь* некорректно и соотносится только по одному концептуальному признаку с языковой репрезентацией концепта-сценария *оценка ситуации утраты*. Такое соответствие говорит в пользу уровня НКС в образованном когнитивном конструкте.

Пример установления отсутствия концептуального соответствия

Шаг 1. В процессе анкетирования на Этапе 1 на задание написать об эмоциях, которые испытывает подросток, глядя на фотографию плачущей

девушки у гроба, подросток репрезентировал словами *печаль и тоска*. Соответственно толковому словарю русского языка «печаль – чувство грусти, скорби, состояние душевной горечи» [40. С. 516]. На психофизиологическом уровне, если человек испытывает печаль, то происходит торможение моторики, сужение кровеносных сосудов, а также может возникнуть озноб или ощущение холода [41. С. 185]. Печаль связана, прежде всего, с состоянием переживания собственных проблем, неудач. Поскольку печаль является не эмоцией, а чувством, то печаль имеет спектральный характер и появляется совместно с другими чувствами, например в спектре тревоги и беспокойства. Таким образом, основным концептуальным признаком вторичной эмоции *печаль* как концепта является *переживание собственных проблем*.

Тоска рассматривается как «душевная тревога, уныние» [42. С. 805]. Близко к подобному толкованию тоска еще и «тяжелое гнетущее чувство, душевная тревога. Скука, уныние, вызываемые однообразием обстановки, отсутствием дела, интереса к окружающему» [43]. Психологи определяют тоску как «сильное душевное томление, за которым стоит желание обладания вещью или человеком, подпитываемое воспоминаниями из прошлого или мечтами из будущего. Например, тоскую по друзьям (живут сейчас в другом городе) – это значит, очень хочу их видеть, а такой возможности у меня сейчас нет, и я этим томлюсь, терзаюсь» [44]. Основным концептуальным признаком вторичной эмоции *тоска* как концепта будет *тревога и желание обладать вещью или человеком*.

Исходя из приведенных концептуальных признаков номинированных вторичных эмоций как концептов, полагаем, что объективация эмоций, предъявленная подростком, не имеет отношения к смысло-содержательной сути предложенного стимула-изображения с плачущей девушкой у гроба. Можно сказать, что испытуемый, хотя и отразил индивидуальное понимание мира, и он действительно испытывал печаль и тоску, разглядывая изображение, номинация эмоционального состояния на поставленное задание оказалась некорректной.

Шаг 2. Соответственно разработанной методике установления концептуального соответствия на данном шаге необходимо проанализировать языковую репрезентацию концепта-сценария «когда смотрю с высоты», предъявленного тем же испытуемым. Сложность анализа вызывает отсутствие конкретизации места, откуда может смотреть подросток с высоты, например высотное здание, гора, полет в самолете или что-то еще. Предполагается (по вопросу на задание 2), что те номинации вторичных эмоций *печаль* и *грусть*, которые респондент испытал при рассматривании предложенной фотографии на Этапе 1, соответствуют эмоциям при нахождении на высоте.

Если проанализировать смысло-содержательную сторону концепта-сценария «когда смотрю с высоты», то человек, находящийся на высоте, может испытывать страх, боязнь, поскольку падение может грозить причинением вреда здоровью или гибелью. Альпинисты, поднимающиеся

вверх, испытывают восторг и невероятную свободу, когда покоряют вершину. Можно вспомнить о тех, у кого существует панический страх перед высотой, поэтому каждый подъем для них сопряжен с огромными усилиями и преодолением аффективных переживаний.

Языковая репрезентация концепта-сценария «когда смотрю с высоты» не имеет достаточно языковых средств выражения для установления концептуальных признаков помимо тех, которые удалось выявить при анализе вторичных эмоций *печаль, тоска* как концептов (*переживание собственных проблем, тревога и желание обладания*), поэтому необходимо признать, что испытуемый подразумевал одинаковые эмоции и по этой причине языковые репрезентанты концепта-сценария «когда смотрю с высоты» оказались именно такими. Что же касается соответствия концептуальных признаков двух концептов, которые должны находить совпадения, то наблюдается их полное несоответствие на уровне значений. Концептуальные признаки, которые характеризуют концепт-сценарий *оценка и динамизм*, отсутствуют.

Шаг 3. На данном этапе необходимо установить уровень когнитивного соответствия на основе обнаружения общих концептуальных признаков в двух концептах.

А) Номинация вторичных эмоций как концептов – *печаль, тоска*. Концептуальные признаки – *переживание собственных проблем, тревога и желание обладания*.

Б) Языковая репрезентация концепта-сценария – «когда смотрю с высоты». Концептуальные признаки, которые характеризуют концепт-сценарий, *оценка и динамизм*, отсутствуют. Концептуальные признаки не установлены в полной мере из-за недостаточности языкового выражения.

Сравнение концептуальных признаков номинированных вторичных эмоций со смысло-содержательной характеристикой концепта-сценария не приводит к обнаружению очевидных когнитивно-ассоциативных связей между двумя концептами, поскольку, находясь на высоте, переживание таких же эмоций или чувств может и возможно, но при особых обстоятельствах или условиях, которые не имеют языковой репрезентации в предъявленном концепте-сценарии. Недостаточная языковая репрезентация концепта-сценария, позволяющая декодировать когнитивно-ассоциативные связи, не дает возможности делать выводы о соответствии номинации вторичной эмоции как концепта концепту-сценарию. Кроме того, концептуальные признаки *оценка и динамизм*, характерные для концепта-сценария, отсутствуют.

Исходя из полученного результата, можно признать, что номинированные вторичные эмоции как концепты и концепт-сценарий относятся к уровню ОКС.

Все концепты, объективированные номинацией вторичных эмоций на Этапе 1, и языковые репрезентации концептов-сценариев, полученных на Этапе 2, были проанализированы по алгоритму разработанной методики и распределены по уровням концептуального соответствия аналогично при-

веденным примерам. Все проанализированные результаты полученных ответов испытуемых в двух группах были суммированы за рамками статьи и представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

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

№ п/п	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	32,25	ПКС	6,45
2	41,93	НКС	35,48
3	19,37	ОКС	14,49
4	6,45	Не выполнили задание / не справились с заданием	43,48

Большой разрыв по процентному соотношению между слышащими респондентами и с нарушенным слухом получился на уровне ПКС, более чем в 5 раз. Уровень НКС был установлен в группе слышащих респондентов и с нарушенным слухом (41,93 и 35,48% соответственно), если обнаруживалось частичное совпадение концептуальных признаков в номинации вторичных эмоций как концептов и концептов-сценариев. Такие результаты обусловлены, с одной стороны, недостаточной развитостью словарного запаса, а с другой стороны, низким уровнем эмоциональной грамотности, развитие которой предполагает обучение самоанализу и корректному использованию понятий.

Выявленный уровень ОКС показал не столь большой разрыв в процентных показателях между испытуемыми с сохранным и нарушенным слухом. Однако 43,48% испытуемых с проблемами слуха не справились с заданием.

Обработанные данные после проведения исследований позволяют сделать следующие **выводы**:

– две группы испытуемых предъявили номинации вторичных эмоций как концептов, среди которых у слышащих подростков оказалось больше номинаций с концептуальными признаками, коррелирующими со смысло-содержательной характеристикой предъявленного стимула-изображения. У подростков с нарушением слуха установлена только одна номинация вторичной эмоции *жалость*, которая имеет концептуальные признаки, соотносящиеся с закрепленным в памяти гештальтом при просмотре стимула-изображения;

– некорректность номинаций вторичных эмоций как концепта можно объяснить индивидуальным «видением» картины мира, однако отсутствие эмоциональной грамотности стало очевидным при использовании тех слов, которые не имеют отношения к номинациям эмоций или к сценарию стимула-изображения. Поскольку развитию эмоциональной грамотности в образовательных учреждениях не уделяется должного внимания, то испытуемые, номинируя свою эмоцию некорректно, не способны осмысливать собственное состояние и впоследствии не могут образовать когнитивный конструкт, что нашло свое подтверждение в настоящем исследовании;

– установление когнитивно-ассоциативных связей между номинированной вторичной эмоцией как концептом и концептом-сценарием вызвали наибольшие затруднения в группе испытуемых с нарушенным слухом III и IV степени. Так, 43,58% совсем не справились с заданием, а 29,03% испытуемых с поражением слуха I и II степени смогли предоставить языковые репрезентанты концепта-сценария, имеющего концептуальные признаки, коррелирующие с номинированной вторичной эмоцией как концептом. Следовательно, мы находим подтверждение нашей гипотезы, что поражение слуха влияет на способность активизировать когнитивно-ассоциативные связи и образовывать когнитивный конструкт. Вместе с тем 6,45% слышащих подростков также не выполнили задание, сославшись, что не могут вспомнить релевантную ситуацию. Полагаем, что такой результат среди слышащих испытуемых можно объяснить, с одной стороны, нежеланием выполнять задание, которое требует некоторых усилий над собой, а с другой стороны, отсутствием аффекта в прошлом опыте, закодировавшим знание в виде релевантного концепта;

– в обеих группах выявлены уровни отсутствия концептуального соответствия между номинацией вторичной эмоции как концепта и концепта-сценария (19,37% слышащих и 14,49% с нарушенным слухом испытуемых), что показывает ограниченность этой группы подростков в способности расширять границы познаваемого мира, поскольку когнитивно-ассоциативные связи лежат в основе образования когнитивных конструктов как структур, позволяющих пополнять знания.

Практическая значимость работы заключается в возможности применять полученные данные для:

– корректировки некорректного номинирования эмоций как среди слышащих, так с нарушенным слухом подростков;

– формирования и корректировки когнитивно-ассоциативных связей в когнитивных конструктах, что повысит эмоциональную грамотность современных учащихся;

– изучения концептов, объективированных номинациями вторичных эмоций, входящих в когнитивные конструкты, где стимулами могут являться различные источники;

– исследования концептуальной картины мира и механизмов ее формирования.

Перспективы разрабатываемого подхода к изучению когнитивно-эмоциональной сферы видятся в привлечении различных групп испытуемых по другим критериям отбора и в более углубленном междисциплинарном исследовании, что позволит получить данные о механизмах образования когнитивных конструкторов на основе когнитивно-ассоциативных связей.

Список источников

1. Данилова Н. И. Психофизиология. М. : Аспект пресс, 2012. 368 с.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Серия «Мастера психологии» СПб. : Питер, 2018. 784 с.
3. Wilutzky W. Emotions as pragmatic and epistemic actions // Hypothesis and theory. 2015. № 6. P. 1–10.
4. Шехтер С. Когнитивно-физиологическая теория. Психология // Azps.ru. URL: <https://azps.ru/articles/proc/proc25.html> (дата обращения: 28.08.2021).
5. Анохин К. В. Молекулярная физиология памяти // Российская академия медицинских наук URL: http://nano.msu.ru/files/biotech/VII_2009/molphysiology/Anokhin.pdf (дата обращения: 12.09.2021).
6. Андронникова Е.А., Заика Е.В. Методы исследования восприятия, внимания и памяти: Руководство для практических психологов. Харьков, 2011. 161 с.
7. Зефирова Т.Л., Зиятдинова Н.И., Кушцова А.М. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков. Казань : КФУ, 2015. 40 с.
8. Plutchik R. Psychophysiology of individual differences with special reference to emotions // The Biology of Human Variation. 1966. Vol. 134. Is. 2. URL: https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.1966.tb_43062.x (дата обращения: 03.09.2021).
9. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2008. 464 с.
10. Эрман П. Психология эмоций: Я знаю, что ты чувствуешь. СПб. : Питер, 2018. 334 с.
11. Седых А.П. Природа эмоций и их классификация в гуманитарных науках и языкознании // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 6 (125). Вып. 13. С. 108–115. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/151224747.pdf>. (дата обращения: 12.03.2021).
12. Landis C., Hunt W.A. The startle pattern // Journal of Mental Science. 1939. Vol. 85. Is. 357. P. 808–809.
13. Камалова А.А., Берестнев Г.И. Эмоции как предмет лингвистического изучения (на материале русского языка) // PRZEGLĄD WSCHODNIOEUROPEJSKI X/2. 2019. P. 349–360. URL: http://www.uwm.edu.pl/cbew/2019-10-2/29_Kamalova_et_al.pdf (дата обращения: 04.09.2021).
14. Foolen A. The relevance of emotion for language and linguistics // Moving Ourselves, Moving Others. Radboud University. John Benjamins Publish Company, 2012. P. 347–368. URL: https://www.researchgate.net/publication/290827825_The_relevance_of_emotion_for_language_and_linguistics (дата обращения: 09.09.2021).
15. Пономаренко Е. П., Красавина Ю. В., Жуйкова О. В., Серебрякова Ю. В. Исследование особенностей интеллектуальных и когнитивных процессов студентов с нарушением слуха в техническом вузе // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 4 (45). С. 664–675. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-4-664-675
16. Щурова Ю.Е. Динамика интеллектуального развития слабослышащих школьников от младшего школьного к подростковому возрасту : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 165 с. URL: <https://nauka-pedagogika.com/viewer/201789/d/#?page=2> (дата обращения: 07.06.2022).

17. *Подругина В.В.* Представления об эмоциях у детей с нарушением слуха // Вестник МГЛУ. 2014. Вып. 16 (702) С. 1–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-ob-emotsiyah-u-detey-s-narusheniem-sluha/viewer> (дата обращения: 07.06.2022).
18. *Идрисова А.Р., Артемьева Т.В.* Особенности понимания эмоциональных состояний младшими школьниками с нарушениями слуха // Психология психических состояний / под ред. А.В. Чернова, М.Г. Юсупова. Казань, 2019. С. 150–154. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/222815717.pdf> (дата обращения: 07.06.2022).
19. *Гадельшина Т.Г., Еремина Ю.А.* Специфика распознавания эмоций детьми с нарушением слуха // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2013. Вып. 6 (134). С. 103-107. URL: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2013&issue=6&article_id=4186 (дата обращения: 07.06.2022).
20. *Бондаренко Е.И.* Взаимосвязь между коммуникативной эмоциональностью, как функцией личности, и физиологической, как функцией организма. URL: https://pgu.ru/upload/iblock/02c/vzaimosvyaz-mezhdu-kommunikativnoy-emotsionalnostyu_-kak-funksiyej-lichnosti_-i-fziologicheskoy_-kak-funksiyej-organizma.pdf (дата обращения: 12.04.2021).
21. *Маслечкина С.В.* Выражение эмоций в языке и речи // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 3. С. 231–236. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-emotsiy-v-yazyke-i-rechi> (дата обращения: 12.09.2021).
22. *Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г., Ганькина М.В.* Технологии включения детей с нарушением слуха в образовательный процесс класса. Серия «Инклюзивное образование». М., 2013. 48 с. URL: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/10/E.I.Leongard-1.pdf> (дата обращения: 08.06.2022).
23. *Солсо Р.* Когнитивная психология. 6-е изд. СПб. : Питер, 2006. 589 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/solso=cognitive_psychology-6.ru=ann.htm#_Toc129478336 (дата обращения: 11.06.2022).
24. *Ушакова Т.Н.* Речь и язык в контексте проблем когнитивного развития // Когнитивные исследования: Проблема развития / под ред. Д. В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2009. Вып. 3. 352 с. URL: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document4061.pdf> (дата обращения: 12.06.2022).
25. *Яшкова Н.В.* Наглядное мышление глухих детей. М. : Педагогика, 1988. 141 с.
26. *Ожегов С.И.* Грусть. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С.148.
27. *Грусть* // АКАДЕМИК. Словари и энциклопедии на Академике URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/632314> (дата обращения: 12.09.2021).
28. *Ожегов С.И.* Жалость. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С.189
29. *Козлов Н.И.* Жалость и готовность пожалеть – это хорошо // ПСИХОЛОГОС. Энциклопедия практической психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/zhalost-i-gotovnost-pozhalet---eto-horoshho-vop-zn-> (дата обращения: 12.04.2021).
30. *Власов М.* Жалость. // Психология человека. URL: <https://psichel.ru/zhalost/> (дата обращения: 12.09.2021).
31. *Ожегов С.И.* Сожаление. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С.743.
32. *К чему нам о чем-то жалеть?* // PSYCHOLOGIES. URL: <https://www.psychologies.ru/articles/k-chemu-nam-o-chem-to-jalet> (дата обращения: 13.04.2021).
33. *Акименко В.М.* Особенности применения технологий визуализации в коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения слуха //Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». 2018. № 6/1(20). С. 173–179.

34. Богданова Т.Г. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 203 с. URL: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-439894.html> (дата обращения: 12.04.2021).
35. Ожегов С.И. Соболезнование. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С. 740.
36. Ожегов С.И. Сочувствие. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С. 753.
37. Ожегов С.И. Скорбь. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С. 724.
38. Ильин Е.П. Скорбь. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2018. С. 372.
39. Ильин Е.П. Горе. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2018. С. 189–190.
40. Ожегов С.И. Печаль. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С. 516.
41. Ильин Е.П. Печаль. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2018. С. 185.
42. Ожегов С.И. Тоска. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 1999. С. 805.
43. Тоска. КАРТАСЛОВ.РУ. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 16.09.2021).
44. Козлов Н.И. Тоска. // ПСИХОЛОГОС. Энциклопедия практической психологии. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/toska> (дата обращения: 16.09.2021).

References

1. Danilova, N.I. (2012) *Psikhofiziologiya* [Psychophysiology]. Moscow: Aspekt press.
2. П'ин, Е.П. (2018) *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Saint Petersburg: Piter.
3. Wilutzky, W. (2015) Emotions as pragmatic and epistemic actions. *Hypothesis and Theory*. 6. pp. 1–10.
4. Shekhter, S. (2021) *Kognitivno-fiziologicheskaya teoriya. Psikhologiya* [Cognitive-physiological theory. Psychology]. [Online] Available from: <https://azps.ru/articles/proc/proc25.html> (Accessed: 28.08.2021).
5. Anokhin, K.V. (2009) *Molekulyarnaya fiziologiya pamyati* [Molecular Physiology of Memory]. [Online] Available from: http://nano.msu.ru/files/biotech/VII_2009/molphysiology/Anokhin.pdf (Accessed: 12.09.2021).
6. Andronnikova, E.A. & Zaika, E.V. (2011) *Metody issledovaniya vospriyatiya, vnimaniya i pamyati. Rukovodstvo dlya prakticheskikh psikhologov* [Methods for the Study of Perception, Attention and Memory: A Guide for Practical Psychologists]. Kharkiv.
7. Zefirov, T.L., Ziyatdinova, N.I. & Kuptsova, A.M. (2015) *Fiziologicheskie osnovy pamyati. Razvitie pamyati u detey i podrostkov* [Physiological bases of memory. Development of memory in children and adolescents]. Kazan: Kazan Federal University.
8. Plutchik, R. (1966) Psychophysiology of individual differences with special reference to emotions. *The Biology of Human Variation*. 134 (2). [Online] Available from: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.1966.tb43062.x> (Accessed: 03.09.2021).
9. Izard, C.E. (2008) *The psychology of emotions*. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
10. Ekman, P. (2018) *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).
11. Sedykh, A.P. (2012) Priroda emotsiy i ikh klassifikatsiya v gumanitarnykh naukakh i yazykoznanii [The nature of emotions and their classification in the humanities and linguistics]. *Nauchnye vedomosti. Seriya Gumanitarnye nauki*. 6 (125):13. pp. 108–115. [Online] Available from: <https://core.ac.uk/download/pdf/151224747.pdf>. (Accessed: 12.03.2021).
12. Landis, C. & Hunt, W.A. (1939) The startle pattern. *Journal of Mental Science*. 85 (357). pp. 808–809.

13. Kamalova, A.A. & Berestnev, G.I. (2019) Emotsii kak predmet lingvisticheskogo izucheniya (na materiale russkogo yazyka) [Emotions as a subject of linguistic study (based on the Russian language)]. *PRZEGLĄD WSCHODNIOEUROPEJSKI* X/2. pp. 349–360. [Online] Available from: http://www.uwm.edu.pl/cbew/2019-10-2/29_Kamalova_et_al.pdf (Accessed: 04.09.2021).
14. Foolen, A. (2012) The relevance of emotion for language and linguistics. In: Foolen, A., Lüdtke, U.M., Racine, T.P. & Zlatev, J. (eds) *Moving Ourselves, Moving Others*. Radboud University. John Benjamins Publish Company. pp. 347–368. [Online] Available from: https://www.researchgate.net/publication/290827825_The_relevance_of_emotion_for_language_and_linguistics (Accessed: 09.09.2021).
15. Ponomarenko, E.P. et al. (2019) Issledovanie osobennostey intellektual'nykh i kognitivnykh protsessov studentov s narusheniem slukha v tekhnicheskome vuze [Study of the features of intellectual and cognitive processes of students with hearing impairment in a technical university]. *Pedagogicheskii IMIDZh*. 4 (45). pp. 664–675. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-4-664-675
16. Shchurova, Yu.E. (2007) *Dinamika intellektual'nogo razvitiya slaboslyshashchikh shkol'nikov ot mladshego shkol'nikova k podrostkovomu vozrastu* [Dynamics of the intellectual development of hearing-impaired schoolchildren from primary school to adolescence]. Psychology Cand. Diss. Moscow. [Online] Available from: <https://nauka-pedagogika.com/viewer/201789/d?#?page=2> (Accessed: 07.06.2022).
17. Podprugina, V.V. (2014) Predstavleniya ob emotsiyakh u detey s narusheniem slukha [Ideas about emotions in children with hearing impairment]. *Vestnik MGLU*. 16 (702) pp. 1–13. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-ob-emotsiyah-u-detey-s-narusheniem-sluha/viewer> (Accessed: 07.06.2022).
18. Idrisova, A.R. & Artem'eva, T.V. (2019) Osobennosti ponimaniya emotsional'nykh sostoyaniy mladshimi shkol'nikami s narusheniyami slukha [Features of understanding emotional states by younger schoolchildren with hearing impairment]. In: Chernov, A.V. & Yusupov, M.G. (eds) *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy* [Psychology of mental states]. Kazan: Kazan Federal University. pp. 150–154. [Online] Available from: <https://core.ac.uk/download/pdf/222815717.pdf> (Accessed: 07.06.2022).
19. Gadel'shina, T.G. & Eremina, Yu.A. (2013) Spetsifika raspoznavaniya emotsiy det'mi s narusheniem slukha [The specifics of emotion recognition in children with hearing impairment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*. 6 (134). pp. 103–107. [Online] Available from: https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2013&issue=6&article_id=4186 (Accessed: 07.06.2022).
20. Bondarenko, E.I. (2021) *Vzaimosvyaz' mezhdru kommunikativnoy emotsional'nost'yu, kak funktsiyey lichnosti, i fiziologicheskoy, kak funktsiyey organizma* [The relationship between communicative emotionality, as a function of the personality, and physiological, as a function of the body]. [Online] Available from: https://pgu.ru/upload/iblock/02c/vzaimosvyaz-mezhdru-kommunikativnoy-emotsionalnostyu-kak-funktsiyey-lichnosti_-i-fiziologicheskoy-ak-funktsiyey-organizma.pdf (Accessed: 12.04.2021).
21. Maslechkina, S.V. (2015) *Vyrazhenie emotsiy v yazyke i rechi* [Expression of emotions in language and speech]. [Online] Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyrazhenie-emotsiy-v-yazyke-i-rechi> (Accessed: 12.09.2021).
22. Leongard, E.I., Samsonova, E.G. & Gan'kina, M.V. (2013) *Tekhnologii vklucheniya detey s narusheniem slukha v obrazovatel'nyy protsess klassa. Seriya "Inklyuzivnoe obrazovanie"* [Technologies for the inclusion of children with hearing impairment in the educational process of the class]. [Online] Available from: <https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/10/E.I.Leongard-1.pdf> (Accessed: 08.06.2022).
23. Solso, R. (2006) *Cognitive psychology*. 6th ed. Saint Petersburg: Piter. [Online] Available from: http://yanko.lib.ru/books/psycho/solso=cognitive_psychology-6.ru=ann.htm#_Toc129478336 (Accessed: 11.06.2022). (In Russian).

- 24 Ushakova, T.N. (2009) Rech' i yazyk v kontekste problem kognitivnogo razvitiya [Speech and language in the context of problems of cognitive development]. In: *Kognitivnye issledovaniya: Problema razvitiya* [Cognitive research: The problem of development]. Vol. 3. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. [Online] Available from: <http://www.ipras.ru/engine/documents/document4061.pdf>. (Accessed: 12.06.2022).
25. Yashkova, N.V. (1988) *Naglyadnoe myshlenie glukhikh detey* [Visual thinking of deaf children]. Moscow: Pedagogika.
26. Ozhegov, S.I. (1999) Grust' [Sadness]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 148.
27. AKADEMIK. (2021) Grust' [Sadness]. [Online] Available from: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/632314> (Accessed: 12.09.2021).
28. Ozhegov, S.I. (1999) Zhalost' [Pity]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 189.
29. Kozlov, N.I. (2021) *Zhalost' i gotovnost' pozhalet' – eto khorosho* [Pity and willingness to regret are good]. [Online] Available from: <https://www.psychologos.ru/articles/view/zhalost-i-gotovnost-pozhalet---eto-horosho-vop-zn-> (Accessed: 12.04.2021).
30. Vlasov, M. (2021) *Zhalost'* [Pity]. [Online] Available from: <https://psichel.ru/zhalost/> (Accessed: 12.09.2021).
31. Ozhegov, S.I. (1999) Sozhalenie [Regret]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 743.
32. PSYCHOLOGIES. (2021) *K chemu nam o chem-to zhalet'?* [Why should we regret anything?]. [Online] Available from: <https://www.psychologies.ru/articles/k-chemu-nam-o-chem-to-jalet> (Accessed: 13.04.2021).
33. Akimenko, V.M. (2018) Osobennosti primeneniya tekhnologiy vizualizatsii v korrektsionnoy rabote s det'mi, imeyushchimi narusheniya slukha [Features of the use of visualization technologies in correctional work with children with hearing impairment]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie*. 6/1 (20). pp. 173–179.
34. Bogdanova, T.G. (2002) *Surdopsikhologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* [Deaf psychology: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow: Akademiya. [Online] Available from: <https://rudocs.exdat.com/docs/index-439894.html> (Accessed: 12.04.2021).
35. Ozhegov, S.I. (1999) Soboleznovanie [Condolence]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 740.
36. Ozhegov, S.I. (1999) Sochuvstvie [Sympathy]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 753.
37. Ozhegov, S.I. (1999) Skorb' [Sorrow]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 724.
38. Il'in, E.P. (2018) Skorb' [Sorrow]. In: *Emotsii i chuvstva* [Sorrow]. Saint Petersburg: Piter. p. 372.
39. Il'in, E.P. (2018) Gore [Woe]. In: *Emotsii i chuvstva* [Sorrow]. Saint Petersburg: Piter. pp. 189–190.
40. Ozhegov, S.I. (1999) Pechal' [Sadness]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 516.
41. Il'in, E.P. (2018) Pechal' [Sadness]. In: *Emotsii i chuvstva* [Sorrow]. Saint Petersburg: Piter. p. 185.
42. Ozhegov, S.I. (1999) Toska [Yearning]. In: *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Azbukovnik. p. 805.
43. KARTASLOV.RU. (2021) *Toska* [Yearning]. [Online] Available from: <https://kartaslov.ru> (Accessed: 16.09.2021).
44. Kozlov, N.I. (2021) *Toska* [Yearning]. [Online] Available from: <https://www.psychologos.ru/articles/view/toska> (Accessed: 16.09.2021).

Информация об авторе:

Колодина Н.И. – д-р филол. наук, профессор кафедры английского языка Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: verteria@mail.ru

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Information about the author:

N.I. Kolodina, Dr. Sci. (Philology), professor, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russian Federation). E-mail: verteria@mail.ru

The author declares no conflicts of interests.

*Статья поступила в редакцию 06.10.2021;
одобрена после рецензирования 28.06.2022; принята к публикации 16.11.2022.*

*The article was submitted 06.10.2021;
approved after reviewing 28.06.2022; accepted for publication 16.11.2022.*