

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Филологический факультет
Кафедра общего языкознания

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Филологическое образование

Васютина Екатерина Андреевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Исследование гражданской идентичности в
языковом сознании школьников 5 – 11 классов в ценностном аспекте

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой: Н.А. Бурмакина,

доцент, кандидат филологических наук

«___» _____ 2026 г. _____ (подпись)

Руководитель С.П. Васильева,

профессор, доктор филологических наук

Дата защиты «___» _____ 2026 г.

Обучающийся Васютина Е.А.

«___» _____ 2026 г. _____ (подпись)

Оценка _____

Красноярск, 2026

Оглавление

Введение

Глава 1. Теоретические положения исследования гражданской идентичности школьников в ценностном аспекте

1.1. Гражданская идентичность школьников как психолого-педагогический феномен: сущность, структура и функции 6

1.2. Языковое сознание как объект исследования в гуманитарных науках: подходы к изучению..... 9

1.3. Ценностно – ориентационная деятельность как фактор исследования и совершенствования гражданской идентичности во внеучебной деятельности школьников 13

1.4. Свободный ассоциативный эксперимент как метод диагностики содержания языкового сознания и выявления компонентов гражданской идентичности..... 15

Глава 2. Экспериментальная работа по исследованию гражданской идентичности школьников МКОУ Большехабыкская СОШ в ценностном аспекте

2.1. Анализ и интерпретация результатов САЭ: выявление ядерных и периферийных компонентов гражданской идентичности школьников..... 20

2.2. Характеристика динамики и особенностей проявления гражданской идентичности в языковом сознании школьников 5-11 классов МКОУ Большехабыкская СОШ..... 39

Заключение

Введение

В условиях обновления российской системы образования и реализации новых требований Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС) и Федеральной образовательной программы (далее ФОП) особое значение приобретает формирование гражданской идентичности у школьников. Современные нормативные документы определяют гражданскую идентичность как интегративное качество личности, включающее осознание себя гражданином Российской Федерации, уважение к многонациональному народу России, патриотизм, ответственность перед Родиной, а также ценностное отношение к русскому языку и языкам народов России. В соответствии с ФГОС и ФОП, образовательный процесс должен быть направлен на воспитание личности, готовой к активному участию в жизни общества, способной к сотрудничеству, проявляющей неприятие экстремизма и дискриминации, а также обладающей развитым чувством сопричастности к судьбе страны.

Языковое сознание школьников выступает ключевым пространством для интериоризации гражданских ценностей и формирования личностных смыслов, связанных с принадлежностью к российскому обществу. Через язык происходит усвоение культурных кодов, традиций, норм и ценностей, что способствует становлению гражданской идентичности. В ценностно – ориентационной деятельности, предусмотренной образовательными стандартами, языковое сознание становится не только средством коммуникации, но и инструментом самоопределения, осознания своей роли в обществе и развития патриотических чувств.

Целью работы является исследование гражданской идентичности в языковом сознании школьников 5-11 классов МКОУ Большехабыкская СОШ в ценностном аспекте.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

1. Раскрыть гражданскую идентичность школьников как психолого-педагогический феномен: сущность, структура и функции.
2. Рассмотреть языковое сознание как объект исследования в гуманитарных науках: подходы к изучению.
3. Проанализировать ценностно-ориентационную деятельность как фактор исследования и совершенствования гражданской идентичности в образовательном процессе.
4. Изучить организацию и методику свободного ассоциативного эксперимента как метода диагностики содержания языкового сознания и выявления компонентов гражданской идентичности.
5. Интерпретировать результаты САЭ: выявить ядерные и периферийные компоненты гражданской идентичности школьников.
6. Определить, различается ли ценностное наполнение гражданской идентичности в зависимости от гендера.
7. Охарактеризовать динамику и особенности проявления гражданской идентичности в языковом сознании школьников 5-11 классов МКОУ Большехабыкская СОШ.

Объект исследования – языковое сознание школьников 5-11 классов МКОУ Большехабыкская СОШ.

Предмет исследования – анализ результатов САЭ «гражданская идентичность» в языковом сознании школьников 5-11 классов МКОУ Большехабыкская СОШ как носителей русского языка.

Методы работы – анализ, сравнение и обобщение научной литературы по проблеме исследования; психолингвистический метод, а именно свободный ассоциативный эксперимент для исследования гражданской идентичности школьников через слова-стимулы; методы грамматического и сематического анализа ассоциативных полей, лексический анализ применялся для изучения лексического уровня языка, когнитивный анализ при изучении концептуальной стороны речи, а также лингвокультурологический анализ выявил связь языка, речи и культуры.

Количество участников САЭ – 27 обучающихся, из них 9 мальчиков и 18 девочек.

Гипотеза – результаты исследования помогут организовать воспитательную работу по формированию гражданской идентичности школьников.

Практическая значимость результатов исследования заключается в:

- дифференцированном подходе к планированию воспитательных мероприятий;
- адресной коррекции «зон дефицита»;
- использовании САЭ как диагностического инструмента для оценки эффективности воспитательной работы;
- проектировании образовательного контента с учётом гендерных особенностей;
- организации внеурочной деятельности по формированию гражданской идентичности;
- обогащении языкового сознания школьников через «культурные коды»;
- сравнительном мониторинге и научно-методической работе: лонгитюдное исследование (пилотное исследование может стать основой для более масштабного), методические рекомендации для учителей (разработка брошюры с практическими рекомендациями по формированию гражданской идентичности), обобщение опыта (представление результатов исследования на педагогических советах, методических объединениях).

Структура исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемой литературы.

Глава 1. Теоретические положения исследования гражданской идентичности школьников в ценностном аспекте. В этой главе раскрываются такие понятия, как «гражданская идентичность» школьников, «языковое сознание» как объект исследования в гуманитарных науках, ценностный

аспект как фактор исследования гражданской идентичности и САЭ как фактор исследования и совершенствования гражданской идентичности.

Глава 2. Экспериментальная работа по исследованию гражданской идентичности школьников МКОУ Большехабыкская СОШ в ценностном аспекте. Раздел посвящён анализу, сравнению и интерпретации полученных результатов САЭ, проведенного среди школьников МКОУ Большехабыкская СОШ.

Глава 1. Теоретические положения исследования гражданской идентичности школьников в ценностном аспекте

1.1. Гражданская идентичность школьников как психолого-педагогический феномен: сущность, структура и функции

Исследование особенностей становления гражданской идентичности личности является одним из приоритетных направлений в общественных науках. Сейчас, в эпоху социокультурной трансформации, глобалистских тенденций и трансгуманизма, говорить об идентичности в целом и различных её личностных и социальных аспектах, в том числе и гражданской идентичности, стало важно и даже необходимо, так как перечисленные новые социальные условия оказывают сильнейшее влияние не только на развитие общества, но и на развитие личности, на формирование представлений человека о себе, на его сознание и самосознание. Как говорил А.Н. Леонтьев: «Психологические особенности индивидуального сознания только и могут быть поняты через их связь с теми общественными отношениями, в которые вовлечен индивид» [Леонтьев, 1975, с. 64].

Здесь важно понимать, что идентификационные особенности личности формируются только в социуме, их формирование занимает длительное время, так как в механизмах идентификации задействованы, с одной стороны, такие компоненты самосознания, как рефлексия, Я-концепция, самопознание, самоопределение, а с другой стороны, – окружающие личность социальные группы, в первую очередь референтные, и социально - психологические условия, влияющие на формирование личности как члена социальной группы [Поваренков, 2021]. Как отмечают В.С. Мухина и С.В. Мелков, процесс гражданской идентификации определяется внутренней позицией личности и заключается в идентификации с идеями, утверждающими ценность человека как гражданина своего Отечества [Мухина, 2022]. Таким образом, идентичность как личностное образование определяется социальными факторами. Если применить этот вывод к определению гражданской идентичности, то можно сказать, что она

представляет собой компиляцию как личностной идентичности, так и социальной. Гражданская идентичность предопределяет формирование гражданственности, патриотизма, общественно - политической активности и отвечает за общий национальный суверенитет страны и развитие российской цивилизации [Бугайчук, 2023]. Становление Гражданина невозможно без взаимодействия с социальной средой, отвечающей за формирование личности [Коряковцева, 2023].

Академик А.Г. Асмолов выделяет коннотативный компонент или аффективный компонент гражданской идентичности и считает, что формирование гражданской идентичности предполагает развитие следующих структурных компонентов:

- когнитивного (познавательного) – знания о власти, правовой основе организации государства, государственной символике, общественно – политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, ориентация в их функциях и целях;

- эмоционально - оценочного (коннотативного) – рефлексия знаний и представлений, собственное отношение к общественно – политическим событиям;

- ценностно - ориентировочного (аксиологического) – уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни;

- поведенческого – участие в общественной жизни образовательного учреждения; желание и готовность участвовать в общественно - политической жизни страны; самостоятельность в выборе решений, способность противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям [Асмолов, 2011].

Л. С. Белозерова представляет следующую структуру гражданской идентичности, которая также включает эмоциональный компонент:

- когнитивный компонент (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смысловой компонент (позитивное, негативное или двойственное отношение к принадлежности);
- эмоциональный компонент (принятие или неприятие своей принадлежности);
- деятельностный компонент (поведенческий или гражданская активность) [Белозерова, 2005].

Говоря об этнической идентичности, Т. Г. Стефаненко также выделяет аффективный компонент, помимо когнитивного и поведенческого [Стефаненко, 2004].

На основе изложенной информации в различных общественных науках можно говорить о многогранности и интегративности понятия гражданской идентичности. Именно интегративный подход, очень подробно изучаемый В. А. Мазилковым, позволяет нам рассмотреть структуру гражданской идентичности комплексно, с позиции разных научных подходов [Мазилков, 2023]. Одной из основных отличительных характеристик рассмотренных нами структур гражданской идентичности являются различия в семантическом и смысловом понимании значения гражданской идентичности для гражданского общества и роли самой личности в формировании идентичности.

Осмыслив разные варианты структуры гражданской идентичности, мы пришли к выводу, что оптимально наличие трех компонентов:

- когнитивного – знание идентифицирующих признаков принадлежности к сообществу граждан определенного государства;
- ценностно-мотивационного – ценностные ориентации по отношению к своей принадлежности к гражданам определенного государства, эмоциональное принятие (непринятие) своей принадлежности к гражданам определенного государства;

– деятельностного – поведение субъекта как гражданина, его гражданская активность, патриотизм. Данные компоненты находятся в постоянной взаимодинамике, что обуславливает непрерывность процесса формирования гражданской идентичности подрастающего поколения. В результате усвоения знаний у человека складываются убеждения, которые служат основой формирования ценностей.

1.2. Языковое сознание как объект исследования в гуманитарных науках: подходы к изучению

Языковое сознание – феномен, привлекающий внимание исследователей в течение длительного времени, но не утративший дискуссионности. До сих пор сохраняются практически полярные мнения даже о самом наличии этого явления. Однако работы последних лет позволяют говорить о том, что языковое сознание вполне закономерно рассматривается как особый объект исследования. Одним из первых сам термин «языковое сознание» использовал В. фон Гумбольдт, но без точной дефиниции этого понятия, не определяя его статус в гуманитарном знании.

Языковое сознание выступает объектом исследования в гуманитарной парадигме в целом и рассматривается в различных науках, в том числе в философии, психологии (в качестве части одной из основных проблем соотношения и взаимосвязи сознания и мышления, общей теории деятельности, теории речевой деятельности, корреляций языка и мышления, языка и культуры), культурологии (как социокультурный феномен). В психологии рассматриваются и такие явления, как этапы формирования сознания, его структура, языковая способность, речевая деятельность. В трудах Л.С. Выготского, С. И. Рубинштейна, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкина, Т.В. Ахутиной разработан понятийный и терминологический аппарат теории речевой деятельности, представлены теоретические и методологические основы изучения механизмов взаимодействия мышления и языка, типов мышления, ментальных структур, освоения системы языка в

фило- и онтогенезе, развития речевого становления языковой личности (в широком значении этого термина). Л.С. Выготский обосновал обязательность взаимосвязи осознанных процессов мышления с вербальным оформлением мысли. Его идея о том, что мысль воплощается в слове, послужила основой для формирования вербалистского направления (системы концепций; макроконцепции) в психологии, психолингвистике, когнитивной лингвистике. Интересно, что его же идея о том, что слово оживляется мыслью – краеугольный камень антивербалистской концепции. Если обратиться к первоисточнику, то становится ясным: Л.С. Выготский устанавливает соотношение слова (как основной единицы языка, а значит в определенной мере и языка в целом) и внутренней и внешней речи в психологической трактовке. «Значение слова можно рассматривать и как единство мышления и речи и как коммуникации и мышления и как единство обобщения и общения» [Выготский Л.С., 1999, с. 86].

Уже традиционно считается, что концепция Л.С. Выготского строится на рассмотрении онтогенеза явлений, в том числе и сознания, в результате были выявлены корреляции уровня сформированности сознания и объема вокабул яра на начальных этапах развития личности. Идеи Л.С. Выготского получили развитие и лингвистическое обоснование в трудах С.Д. Кацнельсона: обратив внимание на необходимость исследования мышления и сознания в филогенезе, он доказывал наличие не только общей взаимосвязи языка и мышления, но и лингвистического инструментария, обеспечивающего вербализацию знаний о мире, сам процесс мышления, возможность рефлексии по отношению к этому процессу. Базовым для психолингвистики, когнитивной лингвистики, когнитологии в целом является предложенное Н.И. Жинкиным понятие универсального предметного кода (УПК). По Н.И. Жинкину, «кодом можно назвать знаковую систему обозначений. С этой точки зрения язык – это код», также и «систему материальных сигналов» [Жинкин, 1964, с. 32]. Наличие УПК служит подтверждением взаимодействия мышления и сознания, а его элементы

можно рассматривать как один из типов исходных единиц, структурирующих и сознание, и мышление.

Специальное системное исследование языкового сознания впервые предпринимается в психолингвистике. Основные подходы и принципы такого исследования сформулированы в трудах Ю.Н. Караулова, С.Д. Кацнельсона, Ю.С. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Г.А.Черкасовой, А.А. Залевской и др. В качестве методологии и методик исследования используются различного рода эксперименты. Так, на основе ассоциативного эксперимента были выделены ассоциативно-вербальные сети. Ассоциативно-вербальные связи служат основой тезауруса, который отражает и формирует языковое сознание.

Вклад в формулирование и рассмотрение проблем изучения языкового сознания внесла и семиотика. Предлагаемая в классических работах Ч. Пирса классификация знаков и знаковых систем может использоваться применительно к элементам, структурирующим языковое сознание, а также к его вербализаторам. «Под "знаком" мы имеем в виду все, что угодно, любой природы, что подходит для производства специального ментального действия на мышление, в котором произведены определенные ассоциации...» [Пирс, 1999, с. 212]. Кроме того, семиотический подход обеспечивает рассмотрение языкового сознания в аспекте прагматики как сложного феномена, испытывающего на себе и осуществляющего прагматическую функцию.

Герменевтика как наука об интерпретации позволяет описать процесс взаимодействия языка, сознания и мышления в переработке информации, структурировании знаний о мире. Применительно к языковому сознанию герменевтика, в частности принцип герменевтического круга, дает возможность рассматривать взаимодействия компонентов языкового сознания и их вербализаторов.

Этнолингвистика, этнопсихолингвистика и лингвокультурология как смежные области знания, интегративные по своей природе, ориентированы

на изучение специфики различных феноменов (в том числе высокой степени абстракции – мышления, сознания, языкового сознания). В этой парадигме рассматриваются как психолингвистические, так и когнитивные, и коммуникативные параметры этих феноменов. Так, языковое сознание формирует языковую картину мира и формируется ею. Специфика когнитивного, культурного и коммуникативного пространства конкретной общности закономерно отражает характеристики языкового сознания. На стыке психолингвистики, этнопсихолингвистики и лингвокультурологии создана концепция, представленная в трудах В.В. Красных, Д.Б. Гудкова: предлагаемые трактовки когнитивного и культурного пространств, фреймов, фрейм-структур, клише и штампов сознания, их соотношения с клише и штампами языка/речи применимы, на наш взгляд, и для описания языкового сознания в целом, и для определения его типов.

Структура языкового сознания обычно описывается не с учетом конкретных элементов, а в обобщенном виде, по укрупненным компонентам. Так, в работе О.А. Корнилова выделяются четыре компонента обыденного сознания: сенсорно-рецептивный, логико-понятийный, эмоционально-оценочный, ценностно-нравственный. Эти же компоненты описываются исследователями в структуре языкового сознания (см., например, работы И.Т. Вепревой и др.).

Несмотря на достаточно длительную традицию изучения языкового сознания, наличие классификаций языкового сознания, до сих пор отсутствует интегративная типология этого феномена. Представляется возможным учитывать при создании такой типологии данные, полученные в ходе исследования тех или иных параметров языкового сознания в рамках когнитивного, лингвокультурологического, психо- и социолингвистического подходов, которые активно развиваются в антропоцентрической парадигме.

Интегрированная типология включает различные виды языкового сознания, которые могут быть выделены с учетом параметризации языкового сознания. С учетом когнитивных параметров предлагаем рассматривать

языковое сознание как синкретичный феномен, соотносимый с уже традиционно выделяемыми типами мышления (логическим и языковым). При этом с языковым мышлением языковое сознание соотносится непосредственно, образуя сложное единство. С логическим мышлением языковое сознание соотносится опосредованно, через языковое мышление, и непосредственно в той его части, которая является либо вербальной, либо вербализуемой. Необходимо отметить, что существуют корреляции типов мышления и языкового сознания на уровне когнитивных структур. Кроме того, в последнее время предпринимаются попытки описания профессионального мышления. На наш взгляд, можно говорить и об оппозиции гуманитарное/техническое мышление.

Таким образом, учитывая комплекс существующих подходов, можно представить структуру языкового сознания следующим образом: фрейм-структуры сознания → клише и штампы сознания → система закрепленных и/или прогнозируемых ассоциаций → ассоциативновербальные сети → вербализаторы. Каждый из элементов языкового сознания и их совокупность могут быть рассмотрены применительно к конкретным типам языкового сознания, а также с учетом уровней организации языковой личности (ЯЛ), типологии ЯЛ. Каждый из элементов обладает определенной степенью вариативности, в частности в профессиональном/непрофессиональном языковом сознании [Пантелеева, 2015].

1.3. Ценностный аспект как фактор исследования и совершенствования гражданской идентичности во внеучебной деятельности школьников

В рамках исследования, опираясь на труды А. Н. Махилина, ценностный аспект рассматривается как ключевой педагогический инструмент, обеспечивающий не только формирование, но и диагностику, а также совершенствование гражданской идентичности школьников во внеучебной деятельности. По мнению автора, именно внеучебная среда

предоставляет уникальные возможности для реализации личностно-ориентированного подхода, где школьник выступает не как объект воздействия, а как активный субъект, самостоятельно определяющий свои ценностные приоритеты и смыслы

Внеучебная деятельность является эффективным средством процесса формирования российской гражданской идентичности, так как различная предметность ее видов открывает широкие пути освоения личностью всех сфер жизнедеятельности, позволяет реализовать устойчивые познавательные интересы, самостоятельность. В практике часто, к сожалению, внеучебная деятельность рассматривается лишь как пространство для отдыха и развлечений, а не для приобретения опыта жизнедеятельности. Особую роль вне-учебной деятельности в развитии личности отводили Дж. Дьюи, А.С. Макаренко, Р. Оуэн, С.Т. Шацкий, А.А. Реан и др. Внеурочная воспитательная работа рассматривается в трудах Э.Р. Ашхаруа, А.К. Бруднова, Б.З. Вульфова, М.М. Поташника и др.

Внеучебная деятельность школьников – понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации. Внеучебная деятельность рассматривалась как средство и условие формирования в личности школьника способностей ориентироваться в сложной социальной реальности и находить возможности для самореализации и личностного роста. Она побуждает и представляет личности возможность проявлять субъектную позицию в осуществлении выбора содержания, методов, форм самообразования; преодолевать внутренние противоречия, затруднения в самоопределении; получать возможность углубления представлений о себе; способствует развитию креативных организаторских качеств, культуры мышления; развивать мотивы; совершенствовать способности осуществлять рефлексию и самооценку [Махинин, 2014].

В своей диссертации Александр Николаевич Махинин говорит о том, что ценностный аспект во внеучебной работе способствует актуализации и

рефлексии школьниками собственных гражданских ценностей, формированию устойчивой системы личностных смыслов, связанных с принадлежностью к российскому обществу и государству. Внеучебная деятельность (кружки, проекты, волонтерство, патриотические акции) выступает естественной площадкой для диагностики уровня развития гражданской идентичности: через наблюдение, анализ продуктов деятельности и участие в совместных мероприятиях педагог может выявить сформированность таких компонентов, как гражданская ответственность, патриотизм, уважение к истории и культуре страны. Совершенствование гражданской идентичности происходит за счет включения школьников в социально значимые практики, где они приобретают опыт коллективного действия, принятия решений, проявления инициативы и ответственности. Это способствует переходу от декларативных знаний к реальным гражданским компетенциям.

А. Н. Махинин подчеркивает, что эффективность ценностно-ориентационной деятельности зависит от создания педагогически организованной среды, в которой поощряется диалог, свобода выбора, самостоятельность и рефлексия. Только в таких условиях возможно глубокое осмысление гражданских ценностей и их интериоризация личностью.

Таким образом, ценностный аспект во внеучебной сфере выступает не только как средство формирования гражданской идентичности, но и как инструмент её исследования, позволяющий педагогу отслеживать динамику личностного роста школьников и корректировать образовательный процесс.

1.4. Свободный ассоциативный эксперимент как метод диагностики содержания языкового сознания и выявления компонентов гражданской идентичности

Ассоциативный эксперимент, по мнению ученых, занимающихся, в том числе и изучением особенностей отражения в общественном сознании, в общественном мнении такого концепта как «идентичность», является одним

из оптимальных инструментов психологической науки [Головашина, 2015]. А. И. Назаров и Р. В. Соколов отмечают, что «ассоциация – это не изначальный и не единственный механизм формирования и функционирования психических явлений, как это полагали классики ассоцианизма, а одна из конечных или промежуточных форм их протекания, сложившаяся в составе целостной предметной деятельности индивида... ассоциации – следствие образованности, а не её причина» [Назаров, 2007, с. 126].

Становление речевой деятельности человека неразрывно связано со становлением и функционированием значения слова у индивида. Современная наука рассматривает этот процесс как когнитивный. Внутри когнитивной парадигмы изучения языковой/речевой деятельности отмечаются различные подходы. С учетом специфики в рамках психолингвистики одним из основных методов является метод эксперимента, в том числе свободного ассоциативного эксперимента (САЭ). Логично в данном случае исходить из ассоциативного подхода к значению слова индивида. Принципиальное отличие ассоциативного значения (АЗ) от лексического (словарного) значения заключается в том, что оно является отражением «специфической внутренней структуры, глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе „когнитивной организации” его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова» [Залевская, 1999, с. 105]. Дж. Диз в книге «Структура ассоциаций в языке и мысли» на базе ассоциативного словаря обосновал, как свободное воспроизведение слов отражает когнитивные структуры человека [Диз, 1965].

В многочисленных исследованиях во главу угла ставится «жизнь слова как достояния человека, познающего мир, чувствующего, мыслящего, эмоционально и оценочно переживающего все воспринимаемое, она напрямую связана с тем, что лежит за словом в памяти индивида как члена

социума и личности, адаптирующейся к естественному и социальному окружению при взаимодействии тела и разума, по закономерностям нейрофизиологической и психической деятельности и под контролем принятых в культуре норм и оценок» [Залевская, 2014, 4].

Теоретические и прикладные аспекты ассоциативного подхода, методологию проведения различных видов АЭ, способов описания полученных результатов и их интерпретации в последующем разрабатывали Ю.Н. Караулов, А.А. Залевская, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, И.А. Стернин, И.Г. Овчинникова и др.

Свободный АЭ предполагает полное отсутствие каких-либо ограничений для испытуемых, на слово-стимул отвечают первым пришедшим на ум словом-реакцией.

Р.М. Фрумкина указывает на принципиальный характер инструкции отвечать первым словом, которое придет на ум: «Ассоциативная реакция-ответ должна следовать немедленно – испытуемый не должен размышлять над тем, что бы ему такое сказать и как отреагировать. Само понятие ассоциативного процесса исключает идею отбора ответов. Если есть отбор – нет ассоциативного процесса в общепринятом в истории психологии смысле» [Фрумкина, 2008, 190-191].

Методика (процедура) проведения свободного АЭ может быть представлена следующим образом. Испытуемым (в группе или индивидуально) предъявляются слова-стимулы, на которые в соответствии с инструкцией необходимо реагировать первым пришедшим в голову словом (или несколькими словами). При этом порядок предъявления слов-стимулов испытуемому не должен влиять на их ответы-реакции.

А.Н. Леонтьев особо подчеркивал, что на ассоциации, полученные при проведении свободного АЭ, одновременно оказывают влияние два фактора: лингвистический (определенные характеристики слова-стимула) и прагматический (личность самого испытуемого и его жизненный опыт) [Леонтьев, 1977, 7].

Ассоциативное значение слова обусловлено сознанием носителя языка, поскольку это значение имеет и системно-языковую основу, и экстралингвистическую составляющую. На узуальном уровне ассоциативное значение слова рассматривают как «инвариантный ассоциативно-смысловой комплекс, закрепленный за словом в сознании коммуникантов и формирующийся не только на основе семантической структуры, грамматической оформленности, словообразовательной структуры, мотивационных связей и фонетической особенностей, но и имеющейся в обществе традиции употребления» [Болотнова, 2014, 33].

Ассоциативное поле может быть представлено как функционально обусловленная многомерная психолингвистическая модель, которая содержит вербальные ассоциативные связи, выявленные в процессе АЭ. Эта модель представляет собой определенный фрагмент языкового сознания в процессе речесмыслопорождения. Как любая полевая структура, ассоциативное поле имеет ядро (наиболее частотные ассоциаты – реакции на слово-стимул) и периферию. «Получаемое в результате проведения АЭ ассоциативное поле того или иного слова-стимула – это фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок и, следовательно, его культурных стереотипов» [Уфимцева, 2014, 341].

Для диагностики гражданской идентичности формируется список стимульных слов, отражающих ключевые понятия: *Россия, русский, власть, гражданин, государство, патриотизм, советский союз, специальная военная операция (СВО)*. Эксперимент проводится в малых группах (по классам).

Анализ результатов включает количественный анализ (частота реакций), качественный анализ (семантическая группировка ассоциаций), построение ассоциативных полей и графов и сравнительный анализ по возрастным группам.

Свободный ассоциативный эксперимент является валидным и информативным методом диагностики содержания языкового сознания и

выявления компонентов гражданской идентичности школьников. Он позволяет не только зафиксировать уровень сформированности гражданских представлений, но и определить направления для дальнейшей педагогической работы по их совершенствованию в рамках ценностно-ориентационной деятельности.

АЭ в современных психолингвистических исследованиях является надежным и эффективным инструментом изучения и моделирования языкового сознания и языковой картины мира, выявления закономерностей их изменения в процессе развития. В настоящее время практика применения ассоциативных экспериментальных методик расширяется, они используются в различных научных сферах, в том числе и для изучения когнитивных процессов, механизмов порождения и восприятия речи и текста, концептуального уровня представления знаний, а также для решения актуальных проблем в культурологии, политологии, социологии и других областях знания.

Глава 2. Экспериментальная работа по исследованию гражданской идентичности школьников МКОУ Большехабыкская СОШ в ценностно - ориентационной деятельности

2.1. Анализ и интерпретация результатов САЭ: выявление ядерных и периферийных компонентов гражданской идентичности школьников

Для реализации заявленной цели нами был проведен ассоциативный эксперимент в сельской школе Идринско-Краснотуранского муниципального округа МКОУ Большехабыкская СОШ, в котором приняли участие 27 школьников 5–11-х классов, носители русского языка в возрасте 11–18 лет, из них 18 респондентов женского пола и 9 – мужского. Эксперимент проводился в устно-письменной форме: школьникам необходимо было заполнить анкеты, содержащие стимулы (устное предъявление), на которые они должны были ответить первым пришедшим в голову словом (письменно зафиксировать реакцию), следуя инструкции для испытуемых.

Во время САЭ обучающимся было предложено 8 слов-стимулов разных частей речи: *Россия, русский, власть, гражданин, государство, патриотизм, советский союз, СВО*. Итак, рассмотрим более подробно реакции-отношения школьников на слова-стимулы.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) на стимул «*Россия*» демонстрируют выраженную динамику и гендерную специфику репрезентации гражданской идентичности в языковом сознании школьников. Анализ ассоциативных полей по возрастным группам позволяет проследить этапы становления и усложнения образа страны у девочек и мальчиков.

Ассоциативное поле девочек: эволюция от эмоциональной близости к гражданскому самосознанию. У обучающихся наблюдается последовательное и содержательное усложнение ассоциаций с возрастом, что свидетельствует о поступательном формировании гражданской идентичности.

5–6 классы: эмоционально-родовой уровень. На этом этапе образ России носит преимущественно личностный и эмоциональный характер. Ключевыми ассоциациями выступают *дом, Родина, любовь, радость, матушка*. Страна воспринимается как безопасное, родное и любимое пространство, связанное с семьёй и теплом. Государственные символы (*флаг, герб*) присутствуют, но не доминируют. Это уровень первичной эмоциональной привязанности.

7–8 классы: институционально-ценностный уровень. Происходит качественный скачок: на смену сугубо личным ассоциациям приходят социально-значимые понятия и ценности. В ядре ассоциативного поля оказываются *патриотизм, мужество, победа, гимн, президент, гордость*. Образ страны обогащается героическим и государственным содержанием. Появляется осознание России как суверенной *страны* с её историей и политической системой. При этом эмоциональный компонент (*дружелюбие, гордость*) сохраняется, интегрируясь с ценностным.

9–11 классы: философско-образный уровень. У старшеклассниц формируется целостный, многогранный образ, включающий в себя масштабные и символические характеристики. Ассоциации *великая, природа, берёзы, суровая зима* указывают на осмысление России через её географический и культурный код. Появление реакции *свобода* свидетельствует о переходе к осмыслению абстрактных, философских категорий, связанных с гражданством и личностью в государстве.

Ассоциативное поле мальчиков: от символической идентификации к расширению образного ряда.

У мальчиков динамика носит иной характер. Их путь можно охарактеризовать как движение от узкой символической идентификации к постепенному расширению когнитивного поля.

5–6 классы: символическая доминанта. На начальном этапе восприятие России у мальчиков максимально схематично и символично. Ядерными реакциями являются *флаг, страна, Родина*. Это указывает на

идентификацию через наиболее очевидные и официально закреплённые маркеры. Эмоциональный и образный компоненты практически отсутствуют.

7–8 классы: когнитивное расширение. В среднем звене происходит первое значительное расширение ассоциативного поля. К базовым понятиям *Родина, страна* добавляются природно-географические образы — *берёзы, природа*. Это говорит о том, что в их сознании начинает формироваться более объёмный, но всё ещё достаточно сдержанный образ страны, выходящий за рамки чистой символики.

9–11 классы: стабилизация и ценностный акцент. У старшеклассников ассоциативное поле сужается до двух ключевых понятий, но их смысл становится глубже. Наряду с неизменным символом *флаг*, появляется реакция *свобода*. Это свидетельствует о том, что на заключительном этапе школьного обучения у мальчиков происходит смещение фокуса с внешней атрибутики на одну из фундаментальных гражданских ценностей. Однако их ассоциативная структура остаётся значительно менее разнообразной по сравнению с девочками.

Итак, сравнительный анализ показывает, что у девочек процесс формирования гражданской идентичности носит поступательный и целостный характер, охватывая эмоциональную, ценностную и образную сферы. У мальчиков этот процесс более дискретен: от узкой символической базы происходит переход к более широкому, а затем — к ценностно-смысловому восприятию, но без той полноты и эмоциональной насыщенности, которая свойственна девочкам.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) на стимул *«русский»* демонстрируют сложную и многогранную картину репрезентации национальной идентичности в языковом сознании школьников. В отличие от стимула *«Россия»*, который в большей степени ассоциируется с государством и территорией, слово *«русский»* активизирует представления о человеке, его качествах, культуре и языке. Анализ по

возрастным группам и полу выявляет существенные различия в структуре этих представлений.

Ассоциативное поле девочек: от героического архетипа к национально-культурному коду. У девочек наблюдается четкая эволюция ассоциативного ряда, отражающая переход от абстрактно-героических образов к более конкретным и культурно-маркированным.

5–6 классы: героический архетип и базовые понятия. На начальном этапе у девочек доминирует героический, маскулинный образ. Ключевые ассоциации — *солдат, сила, мужество*. Это указывает на восприятие «русского» через призму стереотипа защитника, сильного и отважного человека. Также присутствуют базовые, нейтральные понятия: *человек, язык*, которые служат когнитивной основой для дальнейшего усложнения образа.

7–8 классы: культурный герой и стереотипные черты. В среднем звене происходит конкретизация и насыщение образа культурным содержанием. Появление имени *Пушкин* является знаковым: это переход от абстрактного героизма к идентификации с конкретной фигурой — символом русской культуры и языка. Ассоциации *надёжный, сильный* закрепляют стереотипные черты характера. Имеются и пустые поля для слова-стимула, что может свидетельствовать о временном затруднении в вербализации или о том, что для части респондентов понятие еще не наполнено личным смыслом.

9–11 классы: национально-культурный код и антропоморфизм. У старшеклассниц формируется целостный образ, сочетающий в себе антропологические, культурные и личностные характеристики. Понятие *национальность* выводит ассоциацию на уровень социальной идентичности. Реакции *ушанка, добрый* указывают на актуализацию внешне узнаваемых культурных символов (предметный код) и положительных моральных качеств. Образ становится более «человечным» и менее милитаризованным по сравнению с младшими классами.

Ассоциативное поле мальчиков: от концептуальных понятий к утилитарно-языковому восприятию. У мальчиков динамика носит иной характер. Их путь можно охарактеризовать как движение от концептуальных определений к сужению поля до утилитарного и языкового.

5–6 классы: концептуально-языковой уровень. На начальном этапе мальчики оперируют высокоабстрактными, социально-научными категориями. Ассоциации *нация, язык* указывают на восприятие «русского» как представителя этноса и носителя определенного средства коммуникации. Реакция *сильный* подтверждает наличие стереотипа о физической мощи, но он не является доминирующим.

7–8 классы: социально-гражданский акцент. В этом возрасте происходит смещение в сторону социально-гражданских понятий. Ассоциации *народ, патриотизм* свидетельствуют об осмыслении национальной принадлежности как коллективной идентичности и гражданской позиции. Сохраняются базовые реакции *человек, язык*, а прочерк снова может указывать на сложность или неоднозначность личного отношения к понятию у части опрошенных.

9–11 классы: утилитарно-языковая редукция. У старшеклассников наблюдается значительное сужение ассоциативного поля до сугубо утилитарного значения. Ассоциация *учебник* является уникальной и показывает, что для части мальчиков понятие «русский» в первую очередь связано со школьным предметом — изучением русского языка. Реакция *язык* закрепляет это восприятие. Это может свидетельствовать о «профессионализации» или «академизации» понятия, когда его гражданский и культурный смысл уходит на второй план.

Сравнительный анализ показывает, что у девочек образ «русского» эволюционирует от абстрактного героя к культурно-обогащенной личности. У мальчиков же происходит обратный процесс: от концептуальных определений (*нация*) их восприятие редуцируется до утилитарного, школьного контекста (*учебник*). Это говорит о том, что для девочек

национальная идентичность носит более глубокий личностно-культурный характер, в то время как для части мальчиков старшего возраста она может оставаться на уровне формального знания или академической дисциплины.

Результаты свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) на стимул «*власть*» демонстрируют, как в языковом сознании школьников трансформируется восприятие одного из ключевых социальных институтов.

У девочек прослеживается четкая эволюция от эмоционально-оценочных и метафорических образов к сложному, структурированному пониманию власти как системы управления.

5–6 классы: власть как сила и атрибут государства. На этом этапе понятие «*власть*» воспринимается через призму эмоционально-оценочных категорий и базовых государственных символов. Ассоциации отвага, сила, гордость указывают на восприятие власти как чего-то могущественного, вызывающего уважение и восхищение. Связь с землей и государством показывает, что уже в младшем возрасте власть ассоциируется с суверенитетом и территорией. Это образ власти как внешней, сильной и позитивной силы.

7–8 классы: институционализация понятия. Происходит качественный скачок: абстрактный образ власти наполняется конкретным институциональным содержанием. Появляются прямые политические и правовые термины: политика, законы, исполнительная. Это свидетельствует о формировании когнитивного компонента гражданской грамотности. При этом сохраняется эмоциональная оценка (честная, уважение), что говорит о стремлении к идеализированному, справедливому образу власти. Прочерк может указывать на сложность или неоднозначность отношения к этому институту у части респондентов.

9–11 классы: персонализация и функциональное определение. У старшеклассниц формируется зрелое, функциональное и персонализированное представление о власти. Ассоциация управление государством точно определяет основную функцию власти. Появление

конкретной фамилии (Путин В.В.) свидетельствует о персонализации института и его отождествлении с реальным политическим лидером. Ассоциации защита, уверенность показывают, что власть воспринимается как гарант безопасности и стабильности.

Ассоциативное поле мальчиков: от предметно-номинативного восприятия к коннотациям принуждения. Их путь можно охарактеризовать как движение от перечисления внешних атрибутов к констатации функциональных и принудительных аспектов власти.

5–6 классы: власть как набор объектов. На начальном этапе восприятие власти у мальчиков носит предметно-номинативный характер. Они оперируют названиями документов (документы) и представителей власти (депутаты). Это указывает на поверхностное, знаниевое знакомство с понятием без глубокого осмысления его сути. Прочерк подчеркивает фрагментарность образа.

7–8 классы: символическая концентрация. В среднем звене происходит концентрация ассоциаций вокруг символов верховной власти. Реакции президент, Кремль показывают, что образ власти сужается до её вершины и её географического центра. Понятие правление является более абстрактным, но всё ещё носит номинальный характер. Образ остается статичным и символическим.

9–11 классы: функционально-принудительный аспект. У старшеклассников ассоциативное поле становится крайне лаконичным и сфокусированным на одной из функций власти. Ассоциация подчинение является ключевой. Она отражает восприятие власти не как управления или защиты, а как механизма принуждения и иерархии. Это говорит о формировании прагматичного, возможно, несколько циничного взгляда на природу властных отношений. Отсутствие других реакций (кроме прочерка) подчеркивает доминирование этой единственной смысловой доминанты.

Сравнительный анализ выявляет принципиальные различия в формировании образа власти. У девочек происходит поступательное

усложнение: от эмоционального образа силы через институциональное понимание к зрелому, функциональному и персонализированному восприятию.

У мальчиков же наблюдается схематизация и редукция: от перечисления атрибутов — к символам верховной власти и, в конечном итоге, к одной из её ключевых функций — принуждению (подчинение). Это может свидетельствовать о том, что для девочек власть — это сложный институт, который нужно понимать и уважать, в то время как для части мальчиков старшего возраста она предстает как жесткая вертикаль отношений.

В сопоставлении с определением из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова позволяет выявить глубину и специфику понимания этого сложного понятия в языковом сознании школьников. Словарь предлагает три основных значения, которые последовательно и по-разному отражаются в ассоциациях респондентов:

1. Право и возможность распоряжаться кем-чем-н., подчинять своей воле. (Родительская власть. Употребить власть).
2. Политическое господство, государственное управление и его органы. (Власть народа. Верховная власть. Быть у власти).
3. Лица, облечённые правительственными, административными полномочиями. (Местные власти) [Ожегов].

Анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента на слово «гражданин» в сопоставлении с определением из «Толкового словаря русского языка» С. И. Ожегова позволяет проследить, как в языковом сознании школьников формируются и усложняются представления о гражданственности.

1. Лицо, принадлежащее к постоянному населению данного государства, пользующееся его защитой и наделённое совокупностью прав и обязанностей.
2. Взрослый человек, а также форма обращения к нему [Ожегов].

Рассмотрим, как эти два значения преломляются в ассоциациях школьников разных возрастных групп и пола.

Ассоциации девочек демонстрируют четкую и последовательную эволюцию от бытового, упрощенного понимания к сложному, правовому и социальному.

5–6 классы: формально-номинативный и бытовой уровень (соответствует п. 2). На этом этапе понятие «гражданин» воспринимается через призму его формального определения и бытовых представлений. Ассоциации *человек, человек, имеющий свои права* являются прямым, но упрощенным отражением первого словарного значения. Девочки улавливают связь с «правами», но понятие «обязанности» еще не сформировано. Ассоциация *товарищ* отсылает ко второму, устаревшему значению слова как формы обращения. Реакции *главный* и *человек* носят ситуативный и обобщенный характер.

7–8 классы: территориально-социальный уровень (переход к п. 1). Происходит качественный сдвиг. Ассоциации становятся более осмысленными и социально окрашенными. *Житель страны, россиянин, законопослушный житель* — это уже не просто «человек», а человек, вписанный в социальный и правовой контекст государства. Появляется понимание связи с территорией (*в своей стране, в своём уголке Родины*) и законом (*законопослушный*). Это свидетельствует о формировании когнитивного компонента гражданской идентичности, соответствующего первому значению словаря.

9–11 классы: правовой и социальный уровень (полное соответствие п. 1). У старшеклассниц формируется зрелое, научно-ориентированное понимание. Ассоциация *человек, проживающий на территории государства* является почти дословным воспроизведением словарного определения. Появление слова *ответственность* — ключевой момент. Оно дополняет понятие «права» (упомянутое младшими школьницами) их необходимой

парой — «обязанности», что свидетельствует о глубоком и целостном усвоении первого значения слова «гражданин».

Ассоциации мальчиков показывают иную динамику. Их путь можно охарактеризовать как движение от этнической редукции к ценностному, но фрагментарному восприятию.

5–6 классы: этническая редукция (искажение п. 1). На начальном этапе у части мальчиков происходит подмена понятия «гражданин» (политико-правовой статус) понятием «русский» (этническая принадлежность). Это свидетельствует о смешении категорий гражданства и национальности в их сознании. Ассоциация *важный* носит оценочный характер, а *человек* — слишком общий. Это говорит о несформированности четкого образа.

7–8 классы: номинативный и ценностный уровень (частичное соответствие п. 1 и 2). Понимание остается фрагментарным. Ассоциация *человек* — это лишь номинация. Появление слова *патриот* является ценностным маркером, но оно не раскрывает сути понятия «гражданин». Патриотизм — это чувство или качество гражданина, а не его определение. Таким образом, мальчики улавливают эмоциональную окраску, но не смысловое ядро понятия.

9–11 классы: ценностно-правовой акцент (синтез п. 1). У старшеклассников формируется более глубокое понимание. Ассоциация *РФ* (Российская Федерация) связывает понятие с конкретным государством-нацией (ключевой аспект п. 1). Реакция *свободный человек* указывает на понимание связи гражданства с обладанием правами и свободами, что является ядром правового статуса гражданина.

Сравнительный анализ показывает фундаментальное различие в усвоении понятия: у девочек наблюдается поступательное и целостное формирование образа гражданина: от простого определения через территориальную принадлежность к полному правовому пониманию (права + обязанности); у мальчиков процесс усвоения менее линейный, он

начинается с ошибочного смешения понятий (гражданин = русский), затем смещается к ценностной окраске (патриот), и лишь в старших классах формируется более глубокое понимание связи гражданства с государством (РФ) и свободой (*свободный человек*). Однако их ассоциативные поля остаются менее развернутыми по сравнению с девочками.

Анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) на слово «государство».

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова предлагает два основных значения, которые по-разному отражаются в ассоциациях респондентов:

1. Основная политическая организация общества, осуществляющая его управление, охрану его экономической и социальной структуры. (*Власть, функции, законы государства*).

2. Страна, находящаяся под управлением политической организации, осуществляющей охрану её экономической и социальной структуры. (Европейские, азиатские... государства) [Ожегов].

Ассоциации девочек демонстрируют четкую и последовательную эволюцию от бытового, географического понимания к сложному, политико-правовому.

5–6 классы: страна как дом и территория (соответствует п. 2). На этом этапе понятие «государство» практически полностью отождествляется со «страной» в её географическом и социальном смысле. Ассоциации *дом, страна, города, Москва* указывают на восприятие государства как обжитого пространства, места жительства. Это прямое соответствие второму значению словаря. Ассоциация *власть* является здесь единственной, кто указывает на политическую составляющую, но она еще не является центральной.

7–8 классы: институционализация понятия (переход к п. 1). Происходит качественный сдвиг. В ассоциативном поле появляются ключевые элементы первого словарного значения. *Президент, власть, закон* — это атрибуты политической организации, которая управляет обществом.

Ассоциация *защита* отражает одну из важнейших функций государства по охране своей структуры. Образ становится более сложным: это уже не просто территория (*Россия*), а система с лидером (*президент*), правилами (*закон*) и функцией (*защита*).

9–11 классы: государство как политическая система и суверенитет (полное соответствие п. 1). У старшеклассниц формируется зрелое, научно-ориентированное понимание, полностью соответствующее первому значению словаря.

✓ Власть и управление: ассоциация *власть* становится центральной.

✓ Символика и суверенитет: реакции *гимн, флаг, суверенитет* указывают на понимание государства как суверенного, независимого политического образования.

✓ Правовая база: ассоциация *законы* прямо указывает на один из ключевых инструментов управления.

✓ Могущество: ассоциация *могущество* отражает результат эффективного управления и охраны структуры. Примечательно, что слово *страна* исчезает из ассоциаций, уступая место более точному политическому термину. Прочерк может указывать на то, что для некоторых респонденток понятие стало настолько абстрактным и сложным, что первая реакция не приходит в голову.

Ассоциации мальчиков показывают иную траекторию: от знания внешних признаков — к сужению или даже исчезновению ассоциативного поля.

5–6 классы: номинативно-символический уровень (соответствует п. 2). Ассоциации носят предметный и символический характер. *Территория, герб, Россия* — это внешние, легко узнаваемые признаки государства. Мальчики оперируют названиями и символами (как на карте или на уроке), что соответствует второму значению словаря как «страны».

7–8 классы: попытка концептуализации. Ассоциация *история* является попыткой выйти за рамки простого называния. Это говорит о понимании того, что государство — это не только территория сейчас, но и процесс во времени. Однако эта попытка не получает развития. Ассоциация *страна* подтверждает сохранение фокуса на втором значении. Прочерк свидетельствует о затруднении в вербализации более сложных связей.

9–11 классы: когнитивный тупик. Полное отсутствие ассоциаций (или их редукция до прочерка) у старшеклассников — самый показательный результат. Это может свидетельствовать о нескольких вещах: понятие «государство» для них является настолько абстрактным и сложным, что не вызывает мгновенных, простых ассоциаций; у них не сформирована четкая структура этого понятия в сознании; возможно, для данной группы респондентов тема является менее эмоционально или личностно значимой, чем для девочек.

Согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова, *патриотизм* — это преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу [Ожегов].

Ассоциации девочек демонстрируют глубокую и последовательную эволюцию от эмоционально-личностного восприятия к сложному, деятельному и осознанному пониманию патриотизма:

5–6 классы: эмоционально-личностный уровень. На этом этапе патриотизм воспринимается через призму личных качеств и простых действий. Ассоциации *смелость, любовь к своей Родине и вера* отражают эмоциональное ядро понятия, близкое к словарному определению. Однако оно дополняется конкретным, ситуативным образом — *песня из строя (конкурс)*. Это указывает на то, что для младших школьников патриотизм — это яркое, деятельное и часто коллективное проявление чувств, связанное с конкретными событиями. Понятие «преданность» здесь еще не отрефлектировано.

7–8 классы: социально-деятельностный уровень. Происходит качественный сдвиг: патриотизм перестает быть просто чувством и начинает пониматься как система действий и отношений. Ассоциации *охрана своей страны, поддержка, помощь* напрямую связывают любовь к Родине с конкретными поступками. Расширение объекта любви до *людей, животных, всей природы* свидетельствует о формировании целостной картины мира, где забота о малом (природа, животные) является частью любви к большому (страна). Появляются понятия *мужество, уважение, взаимопонимание*, что говорит о формировании сложного комплекса гражданских добродетелей.

9–11 классы: ценностно-культурный уровень. У старшеклассников формируется зрелое, многогранное понимание. Ядро (*любовь к Родине, её защита*) сохраняется, но обрастает культурно-символическим и локальным контекстом. Ассоциации *исполнение гимна, традиционная одежда* указывают на понимание патриотизма как части национальной культуры и традиций. Реакция *любовь к родному краю, защита своего села* демонстрирует важную тенденцию: перенос фокуса с абстрактного «Отечества» на конкретное, близкое и понятное «малое» — родной край. Это говорит о глубокой интериоризации понятия.

Ассоциации мальчиков показывают иную динамику: от конкретного визуального образа к номинальному определению:

5–6 классы: предметно-визуальный уровень. На начальном этапе у мальчиков полностью отсутствует абстрактное понимание. Патриотизм отождествляется с конкретным визуальным образом — *человек с флагом*. Это яркая, но внешняя атрибутика, которая не несет в себе глубокого ценностного содержания. Ассоциация *помощь* является единственной, кто указывает на деятельную сторону.

7–8 классы: номинативно-исторический уровень. Происходит первая попытка концептуализации. Ассоциации *страна, история* показывают, что мальчики начинают понимать патриотизм в более широком контексте. Появление прямой формулировки *любовь к Родине, защита Родины*

свидетельствует о заучивании или усвоении канонического определения. Однако этот процесс носит скорее когнитивный, чем эмоциональный характер.

9–11 классы: синтезированное определение. У старшеклассников формируется краткое, но емкое определение: *любовь и уважение к Родине*. Это определение практически полностью соответствует словарной статье Ожегова (любовь) и дополняет её важным компонентом — *уважением*. В отличие от девочек, чьи ассоциации богаты деталями (традиции, природа), у мальчиков понятие кристаллизуется в лаконичную и точную формулу.

Итак, у девочек наблюдается эволюция от чувства к действию и культуре. Их понимание патриотизма носит целостный характер, объединяя эмоциональный (*любовь*), деятельностный (*помощь, охрана*) и культурно-символический (*гимн, традиции*) компоненты. У мальчиков путь лежит от внешнего символа (*человек с флагом*) к внутреннему, сжатому определению (*любовь и уважение*). Их понимание более абстрактно и когнитивно, оно лишено той эмоциональной и деятельностной полноты, которая характерна для девочек.

Анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) на слово «*Советский союз*» демонстрирует, как в языковом сознании школьников формируется образ ушедшей исторической эпохи. В отличие от понятий, описывающих современную реальность («*Россия*», «*власть*»), «*Советский союз*» воспринимается как фрагмент прошлого, и его понимание строится на сочетании исторических знаний, стереотипов, семейной памяти и предметных ассоциаций.

Ассоциации девочек показывают сложную, амбивалентную и эволюционирующую картину восприятия СССР:

5–6 классы: бытовые и драматические маркеры. На этом этапе образ Советского Союза фрагментарен и строится на крайне полярных ассоциациях. С одной стороны, присутствует бытовая, почти гастрономический образ — *квас*. С другой — драматические и трагические

исторические вехи: *война, голод*. Это говорит о том, что для младших школьников СССР — это набор ярких, но разрозненных знаков, почерпнутых из семейного общения (вкус кваса) и школьной программы (Великая Отечественная война).

7–8 классы: идеология, война и эмоциональная оценка. Происходит первая попытка систематизации. В ассоциативном поле появляются идеологические маркеры (*коммунизм*) и акроним (*СССР*), что свидетельствует о формировании базовых исторических знаний. Ключевой ассоциацией остаётся *ВОВ* (Великая Отечественная война), закрепляющая образ СССР как страны-победительницы. Появляются эмоционально-оценочные понятия: *память, стабильность, отвага*. Это говорит о начале формирования ценностного отношения к прошлому, где негативные коннотации («голод») уступают место героическому нарративу и идее стабильности.

9–11 классы: ностальгическая реконструкция и «советский миф». У старшеклассниц формируется целостный, но идеализированный образ. Ассоциации *история, прошлое* подтверждают понимание СССР как завершённого исторического этапа. Ключевой особенностью является появление ностальгических и потребительских характеристик: *хорошее качество продукции, хрущёвки, хорошие и добрые времена*. Это классический пример формирования «позитивного мифа» о прошлом, где материальные и социальные аспекты прошлого воспринимаются через призму идеализации. Образ «добрых времён» свидетельствует о проекции современных социальных запросов на прошлое.

Ассоциации мальчиков демонстрируют более узкий, но логичный путь от материального мира к абстрактному символу:

5–6 классы: предметный мир и техника. На начальном этапе восприятие СССР полностью материализовано. Образ страны строится через конкретные предметы ушедшей эпохи: *старая машина, холодильник «Зил»*.

Это указывает на то, что для мальчиков СССР — это прежде всего мир вещей, отличных от современных, материальный код ушедшего времени.

7–8 классы: технократический фокус. Ассоциативное поле сужается и концентрируется на одной сфере. Реакции *техника*, *ВОВ* показывают, что интерес смещается в сторону индустриальной мощи и военной истории. Множество прочерков может свидетельствовать о том, что другие аспекты (идеология, быт) не находят отклика или не являются актуальными для данной группы.

9–11 классы: абстрактный символ. У старшеклассников происходит максимальное абстрагирование. Единственная реакция — *величие*. Это переход от конкретных предметов и событий к обобщённому символу мощи и масштаба государства. Это ёмкое понятие вбирает в себя и военную победу (*ВОВ*), и индустриальные достижения (*техника*), и геополитический статус.

Таким образом, для девочек Советский Союз — это эмоционально окрашенное прошлое с человеческим лицом, а для мальчиков — это символ мощной державы.

Анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) на слово «СВО» (*специальная военная операция*) в сопоставлении с классическим определением слова «война» из словаря С. И. Ожегова позволяет выявить, как современные реалии и личный эмоциональный опыт трансформируют и усложняют восприятие вооружённого конфликта у школьников.

Согласно словарю Ожегова, война — это «*вооружённая борьба между государствами или народами, между классами внутри государства*» [Ожегов]. Вероятно, аббревиатуру «СВО» в данном случае следует считать эвфемизмом к слову «война». Это классическое определение описывает конфликт как политико-социальное явление. Однако для школьников аббревиатура «СВО» несёт гораздо более глубокий, личный и эмоционально заряженный смысл.

Ассоциации девочек демонстрируют сложную эволюцию от упрощённого, героического образа к многогранному и технологически насыщенному пониманию:

5–6 классы: героический нарратив и базовые понятия. На этом этапе восприятие носит упрощённо-героический и драматический характер. Ассоциации *сила, смелость, защита Родины* соответствуют классическому образу защитника. Одновременно присутствуют прямые маркеры жестокости и трагедии: *война, смерть, кровь*. Это указывает на то, что младшие школьницы воспринимают СВО через призму базовых архетипов: герой vs. трагедия. Понятие ещё не наполнено личным или социальным контекстом.

7–8 классы: социально-личностное измерение. Происходит качественный сдвиг: конфликт начинает восприниматься через человеческие эмоции и социальные связи. Ключевыми становятся ассоциации *страх, ожидание родного человека, трудности*. Это говорит о том, что девочки начинают осознавать войну не как абстрактную борьбу, а как источник личных переживаний и тревог за близких. При этом сохраняется уважение к участникам (*уважение к солдатам*), а образ конкретизируется через детали (*каска, оружие, бронезилеты, молодые парни*). Появление слова *политика* свидетельствует о первом, зачаточном понимании более широкого контекста.

9–11 классы: технологичность, дуализм и гуманизм. У старшеклассниц формируется зрелое, многогранное и противоречивое понимание:

✓ технологичность: ассоциации *БПЛА, дроны, маскировочные сети* показывают, что они воспринимают современный конфликт как высокотехнологичное противостояние;

✓ эмоциональный дуализм: сочетание *страх, смерть, боль* с *надежда, мужество, смелость* отражает осознание трагизма ситуации и одновременной веры в силу духа;

✓ гуманистический аспект: ассоциация *защита своей Родины и помощь мирному населению* является ключевой. Она показывает, что для

старшеклассниц СВО — это не просто война, а операция с заявленной гуманной целью. Ассоциация «*война и любовь*» символизирует попытку примирить жестокость реальности с высшими человеческими ценностями.

Ассоциации мальчиков показывают иную динамику – от предметно-символического восприятия к прямой констатации сути конфликта:

5–6 классы: предметно-символический уровень. Восприятие максимально конкретно и символично. Ассоциация *война, война, форма* указывает на то, что для младших школьников СВО — это повторяющееся, значимое событие, связанное с военной атрибутикой. Это самый поверхностный уровень восприятия.

7–8 классы: гуманитарно-личностный уровень. Происходит смещение фокуса на человеческие страдания. Ассоциации *помощь людям, страх, голод, бессонные ночи, тревога, горе* показывают, что мальчики этого возраста воспринимают конфликт прежде всего как источник гуманитарных проблем и лишений для людей. Сохраняется и базовое понятие *защита страны*.

9–11 классы: прямое политико-географическое определение. У старшеклассников происходит максимальная конкретизация. Единственная реакция — «*война России с Украиной*». Это переход от эмоциональных и предметных ассоциаций к прямому, фактическому определению сути происходящего. Это свидетельствует о формировании у них прагматичного и политически осознанного взгляда на событие, очищенного от эмоциональных наслоений.

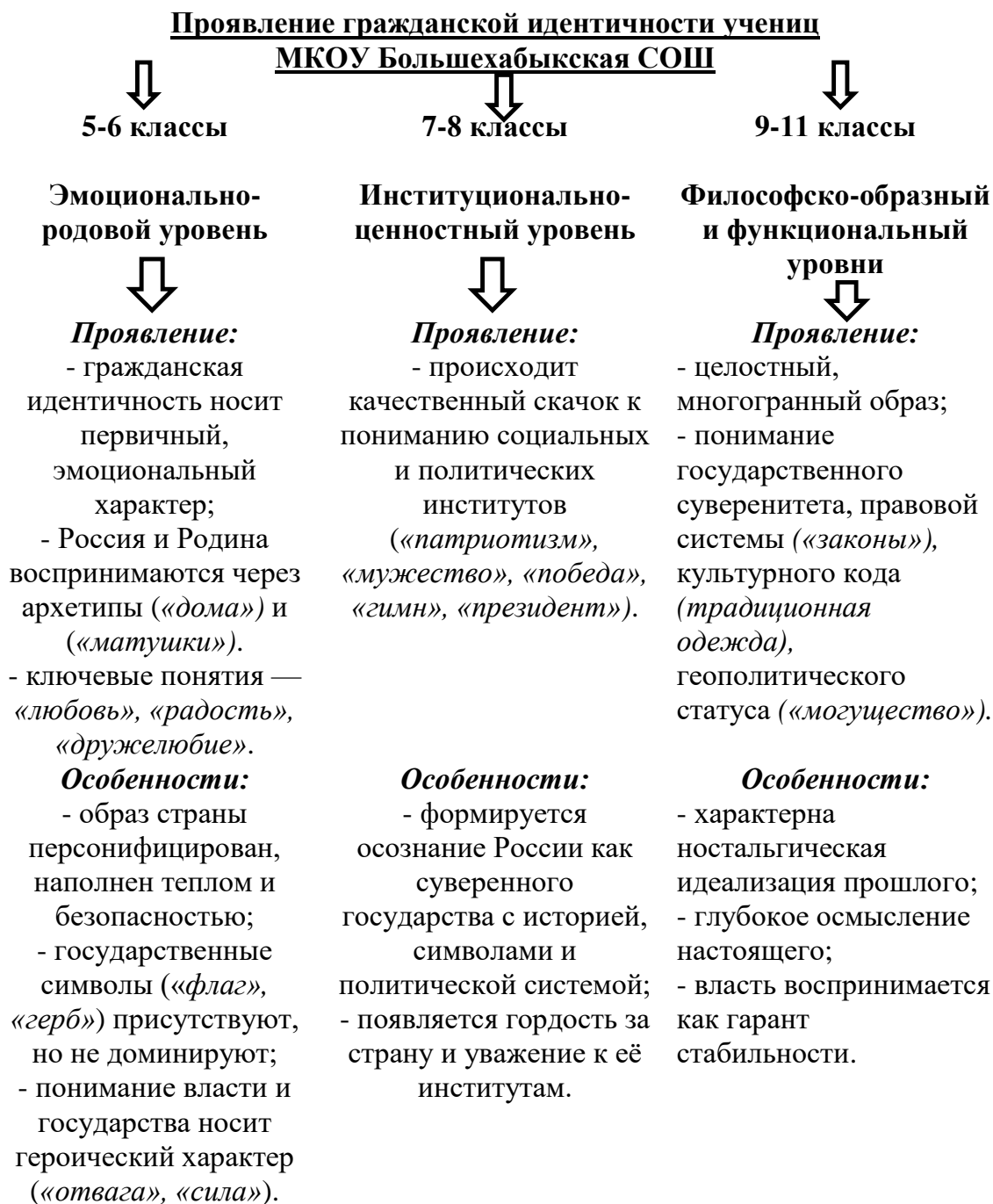
Итак, у девочек формируется сложный, амбивалентный образ, сочетающий в себе трагизм, героизм, технологичность и гуманизм. Их понимание эволюционирует от внешнего образа к глубокому внутреннему переживанию. У мальчиков же путь короче: от символа (*форма*) они переходят к констатации гуманитарных последствий, а затем — к прямому определению сути конфликта как войны между двумя странами. Их восприятие более линейно и менее эмоционально окрашено в старших классах.

2.2. Характеристика динамики и особенностей проявления гражданской идентичности в языковом сознании школьников 5-11 классов МКОУ Большехабыкская СОШ

В целом, динамика развития гражданской идентичности носит возрастной характер, однако траектории этого развития у девочек и мальчиков существенно различаются. Языковое сознание девочек демонстрирует более сложную, многоуровневую и целостную картину, в то время как у мальчиков наблюдается тенденция к фрагментарности, сужению ассоциативных полей и концентрации на отдельных, часто утилитарных или силовых аспектах.

Для девочек характерно поступательное усложнение образа Родины и гражданской позиции, охватывающее эмоциональную, ценностную и образную сферы (*рис. 1*).

У мальчиков путь становления гражданской идентичности менее линейный, часто характеризуется редукцией ассоциативных полей и концентрацией на отдельных аспектах (*рис. 2*).





Проанализировав результаты эксперимента, можно сказать, что для всех групп характерно движение от конкретного к абстрактному, от эмоционального к рациональному. Однако у девочек этот процесс носит характер синтеза и усложнения, а у мальчиков — часто редукции или кристаллизации в одной точке.

Нельзя не согласиться с мнением политического психолога А. В. Селезневой, которая считает, что «молодежь имеет очень размытые и фрагментарные представления о России, её цивилизационной сущности, социокультурных характеристиках и особенностях политического устройства. Поэтому в своих взаимоотношениях с государством и обществом она ориентируется не столько на собственные убеждения и принципы, сколько на стереотипные образы из медиапространства. Это снижает ее политическую субъектность и делает процесс ее политического самоопределения непоследовательным и противоречивым. Даже моральные категории, нормы и ценности перестали быть для молодежи абсолютными ориентирами в жизни вообще и политике в частности. Политические предпочтения молодежи все более относительны и ситуативны» [Селезнева, 2022. с. 126].

Метод свободного ассоциативного эксперимента доказал свою эффективность в диагностике не только когнитивного компонента (знание символов), но и аффективного (эмоции) и поведенческого (готовность к действию), что позволяет составить полный портрет гражданской идентичности школьника.

Заключение

Итак, в ходе исследования выяснили, что ценностный аспект во внеучебной сфере выступает не только как средство формирования гражданской идентичности, но и как инструмент её исследования, позволяющий педагогу отслеживать динамику личностного роста школьников и корректировать образовательный процесс.

У девочек формируется сложный, амбивалентный образ, сочетающий в себе трагизм, героизм, технологичность и гуманизм. Их понимание эволюционирует от внешнего образа к глубокому внутреннему переживанию. У мальчиков же путь короче: от символа (*форма*) они переходят к констатации гуманитарных последствий, а затем — к прямому определению сути конфликта как войны между двумя странами. Их восприятие более линейно и менее эмоционально окрашено в старших классах.

Из этого следует, что метод свободного ассоциативного эксперимента доказал свою эффективность в диагностике не только когнитивного компонента (знание символов), но и аффективного (эмоции) и поведенческого (готовность к действию), что позволяет составить полный портрет гражданской идентичности школьника.

Таким образом, результаты ассоциативного эксперимента показали необходимость целенаправленной работы со школьниками, в первую очередь, необходимость формирования психологических основ развития гражданского самосознания и гражданской идентичности личности с опорой на российские традиционные духовно-нравственные ценности, так как именно гражданская идентичность является важным фактором единения общества и государства. Молодежь – это стратегический ресурс становления России, поэтому от того, какую гражданскую позицию выбирает подрастающее поколение, зависит развитие российской цивилизации, а социализация молодого поколения, в том числе его гражданское

образование, относится к ряду приоритетных задач, стоящих перед учеными и практиками.

Список использованных источников

1. Асмолов А. Г. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии : монография в 2 ч. Ч. 1. / А. Г. Асмолов, О. А. Карабанова, Т. Д. Марциновская // под ред. А. Г. Асмолова. Москва : Федеральный институт развития образования, 2011. 112 с.
2. Белозерова Л. С. Теоретические подходы к обоснованию проблем гражданского воспитания в современных условиях // Теория и практика обучения и воспитания в образовательных учреждениях. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2005. С. 54–58.
3. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: ассоциативные нормы как фактор текстообразования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. Вып. 9. С. 32-39.
4. Бугайчук Т. В. Проблемные аспекты формирования гражданской идентичности (на примере студенческой молодежи Ярославской области) / Т. В. Бугайчук, О. А. Коряковцева // Среднерусский вестник общественных наук. 2023. Т. 18. № 3. С. 33–51.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
6. Головашина О. В. Ассоциативный эксперимент для измерения гражданской идентичности // Социологические исследования. 2015. № 7. С. 64–71.
7. Диз Дж. Структура ассоциаций в языке и мысли. М., 1965. 216 с.
8. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. – №6. – 1964. – С. 26–38.
9. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. 349 с.
10. Залевская А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2014. 328 с.
11. Коряковцева О. А. Феноменологическая модель формирования гражданской идентичности молодого поколения россиян: роль образования //

Феноменология наставничества в гуманитарных и общественных науках: тенденции и перспективы развития : сб. по мат. Всероссийской научной конф. Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2023. С. 187–188.

12. Леонтьев А.А. (ред.) Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977. 192 с.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.

14. Мазиллов В. А. Коммуникативноинтегративный подход в психологической науке / Научные подходы в современной отечественной психологии. Москва : Институт психологии РАН, 2023. С. 273–289.

15. Махинин, А.Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Махинин Александр Николаевич ; [место защиты: Белгород. гос. нац. исслед. ун-т]. — Белгород, 2014. — 26 с.

16. Мухина В. С. Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности / В. С. Мухина, С. В. Мелков // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 105–112.

17. Назаров А. И. Ассоциация и ассоциативный эксперимент: разные судьбы / А. И. Назаров, Р. В. Соколов // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 125–138.

18. Пантелеева Т. Ю. Языковое сознание как объект исследования гуманитарной парадигмы // Электронная библиотека КиберЛенинка. 2015. URL: cyberleninka.ru.

19. Пирс Ч.С. Логика как семиотика: теория знаков // Метафизические исследования. Вып. 11. Язык. – СПб, 1999. – С. 199–217.

20. Поваренков Ю. П. Психология деятельности профессионала. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.

21. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 "Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования" (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223).

22. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 "Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования" (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228).

23. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 287 (ред. от 18.06.2025) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64101).

24. Стефаненко Т. Г. Компоненты этнической идентичности: когнитивный, аффективный, поведенческий // Мир психологии. 2004. № 3. С. 38–43.

25. Уфимцева Н.В. (ред.) Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский. М., 2004. 792 с

26. Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия, 2008. 320 с.