

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

АРЕПЬЕВА ПОЛИНА ВИКТОРОВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ЦЕННОСТНАЯ КАРТИНА МИРА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Филология в социокультурном пространстве

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд. филол. наук, доцент Бурмакина Н.А.

Руководитель магистерской программы
профессор, доктор фил. наук Васильева С.П.

Научный руководитель
профессор, доктор фил. наук Васильева С.П.

Дата защиты

Обучающийся
Арепьева П.В.

Оценка _____

Красноярск 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. ЦЕННОСТНАЯ КАРТИНА МИРА..... | 8 |
| 1.1. Понятие «картина мира»..... | 8 |
| 1.2. Языковая картина мира..... | 14 |
| 1.3. Ценностная картина мира как лингвокультурный феномен..... | 20 |
| 1.4. Особенности младшего подросткового возраста. Ценностные ориентиры..... | 28 |
| 1.5. Ассоциативный эксперимент как способ исследования ценностной картины мира..... | 37 |
| Вывод по 1 главе..... | 43 |
| ГЛАВА 2. ЦЕННОСТНАЯ КАРТИНА МИРА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА..... | 45 |
| 2.1. Представления о школе в ценностной картине мира младшего подростка..... | 45 |
| 2.2. Представления о семье в ценностной картине мира младшего подростка..... | 56 |
| 2.3. Представления о дружбе в ценностной картине мира младшего подростка..... | 70 |
| 2.4. Представления о любви в ценностной картине мира младшего подростка..... | 77 |
| 2.5. Представления о хобби в ценностной картине мира младшего подростка..... | 84 |
| Вывод по 2 главе..... | 89 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 92 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 94 |

ВВЕДЕНИЕ

Каждый человек обладает своим собственным видением мира, представлением о мире. Мир бесконечно разнообразен, но мы способны воспринять лишь малую часть этого разнообразия. Наше восприятие фильтруется нашей культурой, нашим языком, нашим уникальным опытом, традициями, ценностями, убеждениями. «Каждый из нас живет в уникальной реальности, построенной из своих сенсорных впечатлений и индивидуального опыта жизни, и мы действуем, опираясь на то, что мы воспринимаем, - на нашу модель мира» [Андреева, 2006].

В разных науках существует ряд понятий, которые представляют психические, культурологические, лингвистические, логические, философские модели объективного мира: картина мира, образ мира, модель мира, концептуальная картина мира, концептуальная система, индивидуальная когнитивная система, мировидение. Все эти понятия объединяет философская ориентация на представление субъективного образа объективного мира, как “исходного глобального образа”, как “сокращенного и упрощенного отображения”.

Понятие картины мира «относится к числу фундаментальных ..., выражающих специфику человека и его бытия, взаимоотношения его с миром, важнейшие условия его существования в мире» [Постовалова, 1988].

Ценностная картина мира отражает систему идеалов общества и представляет собой специфическую разновидность языковой картины мира.

Актуальность исследования заключается в том, что ценностные ориентиры возникают не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека, они представляют собой лично окрашенное отношение к миру. На каждом этапе взросления человека может складываться ценностная картина мира, которая отражает социальные, социально-психологические идеи и взгляды. Младшие

подростки, дети десяти-тринадцати лет, находятся на этапе взросления, когда окружающая действительность ставит много задач и испытаний, с которыми им приходится справляться. Их ценностную картину мира актуально выявить через их языковую систему и сознание.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что ценностная картина мира младших подростков (учащиеся 5-7 классов в возрасте 10-13 лет) лицея №1 г. Красноярска ранее не изучалась.

Объект исследования – языковое сознание младших подростков (учащихся 5-7 классов в возрасте 10-13 лет).

Предмет исследования – ассоциативные поля лексем «семья», «дружба», «хобби», «школа», «любовь» младших подростков.

Цель работы – выявить особенности ценностной картины мира младших подростков.

Реализация цели достигается через решение следующих **задач**:

- Изучить имеющуюся теоретическую базу проблемы и изучить научную литературу по выбранной теме;
- Провести работу по выявлению реакций на слова-стимулы «семья», «дружба», «любовь», «школа», «хобби» у младших подростков;
- Классифицировать результаты;
- Проанализировать и описать полученные данные.

Методами работы являются: анализ, сравнение и обобщение научной литературы по проблеме исследования; психолингвистический метод, а именно свободный ассоциативный эксперимент для определения реакций на слова-стимулы у младших подростков; методы лингвистического анализа, в частности количественный анализ полученных результатов в ходе работы.

Теоретическая значимость работы проявляется в систематизации материала по изучению ценностной картины мира, а также в освещении различных подходов к анализу ассоциативных полей.

Данная работа является вкладом в изучение ценностной картины мира подростков (учащиеся 5-7 классов в возрасте 10-13 лет).

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования ценностной картины мира младшего подростка посредством психолингвистического анализа могут быть использованы в области филологии, психологии и образования.

Научной базой исследования послужили работы Леонтьева А.А., Постоваловой В.И., Гуц Е.Н., Гарец С.А., Залевской А.А.

Работа состоит из введения, двух глав: Ценностная картина мира и Ценностная картина мира младшего подростка, заключения и списка использованной литературы.

Данная работа **апробирована** на выступлениях с докладом:

1. Концепт «Рождество» в картине мира младших подростков // XXV Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения «80-летие Великой Победы: память и духовный опыт поколений» 15-17 января 2025 г.,
2. Представления о школе в ценностной картине мира младших подростков // XXVI Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «Актуальные проблемы современной филологии» 14.05.2025 г.,
3. Представления о школе в ценностной картине мира младших подростков // Международная научная конференция «Традиционализм и авангард в фокусе современной литературы» 4.07.2025 г.,
4. Представления о семье и дружбе в ценностной картине мира младших подростков // V Международная научно-практическая конференция

«Динамические процессы в языке и языковой картине мира» 31.10.2025 г.
Красноярск.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева.

ГЛАВА 1. ЦЕННОСТНАЯ КАРТИНА МИРА

1.1. Понятие «картина мира»

Многогранность понятия «картина мира» связана также с тем, что она может быть совершенно разной в разных областях знания, у представителей разных стран, конфессий и времен, наций и этносов. Отличается эта картина и у представителей различных социальных и профессиональных групп, отдельных представителей разных профессий. Так, например, существует понятие «педагогическая картина мира». Но, по мнению Сагитдиновой Т. К., для наиболее полного понимания значения данного термина, следует разобраться, как понимается картина мира разными областями знания [Сагитдинова, 2017].

В наиболее обобщенном виде под картиной мира принято понимать совокупность интуитивных и рационально оформленных представлений человека о существующей реальности [Сагитдинова, 2017].

Впервые понятие картины мира сложилось в недрах философии и религии, затем было определено научное ее понимание в области социологии, психологии и педагогики.

Религиозная модель картины мира, возникшая у истоков зарождения религии, базировалась на представлениях о трансцендентной сущности – всемогущем Боге, обладающем абсолютной властью и являющемся первопричиной всего сущего. Эта картина мира строилась на аксиоме веры и интерпретировала любые явления бытия как проявления божественной воли, в рамках которой человеческое существование приобретает смысл исключительно через подчинение и принятие этой воли [Сагитдинова, 2017].

Философская интерпретация картины мира представляет собой более концептуально сложную и системно выстроенную модель, поскольку она основана на теоретической рефлексии взаимоотношений человека и мира. В зависимости от мировоззренческих парадигм различаются идеалистические, материалистические, рационалистические, эмпирические,

космоцентрические, теоцентрические и иные подходы к построению философской картины мира.

Классификация картин мира в философии осуществляется на основе различных критериев. Так, возможно разграничение по уровню обобщенности (универсальная, частная, индивидуальная) либо по характеру способов репрезентации реальности (мифологическая, религиозная, научная и т.д.) [Сагитдинова, 2017].

О.Е. Кускова, суммируя основные философские концепции, указывает, что под картиной мира философия понимает целостный концептуальный образ изучаемого объекта, охватывающий его ключевые системно-структурные характеристики и формируемый посредством фундаментальных категорий в рамках мировозренческих установок, обусловленных конкретным историческим этапом развития мышления [Кускова, 2013].

Таким образом, в философском подходе картина мира предстает как осмысление структуры мироздания сквозь призму антропоцентрических отношений – в аспекте онтологии, гносеологии, аксиологии и праксеологии. Именно комплексность и глубинность анализа отличают философское понимание от иных форм мировоззренческой картины.

В последние десятилетия термин «картина мира» получил широкое распространение в различных отраслях знания, однако до настоящего времени не существует его единого, универсально признанного определения. Исследователи трактуют это понятие по-разному, что обусловлено как сложностью самого феномена, так и многообразием контекстов его применения. Все интуитивно понимают суть этой научной метафоры, но сущность выражаемого ею явления все равно остается предметом многочисленных размышлений. Отмечается, что стремление к единому определению картины мира наталкивается на принципиальные затруднения, поскольку речь идет не о реально существующем объекте, а о концептуальной конструкции, сконструированной в рамках определенных

теоретико-методологических установок с целью решения научных или прикладных задач [Ярцева, 2010].

Появление самого термина «картина мира» в научной литературе восходит к работам в области физики конца XIX – начала XX века. Первоначально он использовался для обозначения «совокупности внутренних образов внешней реальности, из которых посредством логических операций возможно выводить предположения о поведении наблюдаемых объектов». Такая связь с естественными науками представляется закономерной: именно научные открытия, объясняющие законы функционирования материального мира, способны коренным образом изменить представления человека о реальности и поставить под сомнение прежние мировоззренческие установки [Ярцева, 2010].

Формирование научной картины мира прошло несколько стадий. Одной из первых целостных моделей, претендующих на статус научной, считается классическая, окончательно оформившаяся в XVII- XVIII вв. В ее основе лежали представления об абсолютном пространстве и времени, в которых существуют некая совокупность материальных тел, состоящих из атомов, вечных по своей сущности. Эти тела, согласно атомистической концепции, состоят из неделимых и вечных частиц – атомов, движение которых регулируется универсальными законами, сформулированными Исааком Ньютоном. С точки зрения данной парадигмы, все процессы во Вселенной подчиняются строгой причинности: случайность трактуется как форма непознанной закономерности. Активность человека, включая мыслительные и чувственные процессы, интерпретировалась в терминах физики, а психическая деятельность – как результат функционирования нервной системы. Таким образом, ни природа, ни человеческая жизнь не наделялись внутренней целью, а понимались как полностью детерминированные явления.

Вторая стадия формирования научной картины мира привнесла множество изменений: появились впервые представления о половом разделении как двух сторонах единой материи. Возникло понимание об относительности категорий пространства и времени и об их взаимозависимости с материальными объектами. Было сделано открытие, что атом не является неделимой частицей, расширились представления о его свойствах и перемещении в пространстве. Появилась наука кибернетика, и в ее рамках переосмыслялась фундаментальная категория «энергия», а затем и «информация»: переход как веществ и энергии в друг друга, так и трансформации в энергию (на сетчатку глаза падают лучи света – это энергия, которая способствует созданию зрительного образа – информации).

Современное научное знание трактует понятие «картина мира» как междисциплинарное, исследуемое в рамках социологии, психологии, психоанализа, нейрофизиологии и других областей. В научной литературе фиксируется несколько ключевых интерпретаций данного понятия, включая:

- совокупность образов и представлений об окружающем мире действительности и месте человека в ней;
- систему убеждений, ценностей, духовных и идеологических ориентаций субъекта;
- фундаментальную структуру миропонимания [Сагитдинова, 2017].

По мнению Е.В. Базарова, картина мира не может рассматриваться как сугубо индивидуальное образование (в отличие от мировоззрения). Ее создание представляет собой коллективное познавательное усилие, направленное на формирование целостного и универсального понимания мира, охватывающего различные аспекты человеческого бытия [Базаров, 2012].

В культурологическом дискурсе концепт картины мира трактуется как совокупность знаний о действительности, структурированных в форме

ментального образа, укорененного в сознании индивида, принадлежащего к определенной национальной культуре. Данная репрезентация является своеобразным отражением культуры, обладая ее ключевыми характеристиками: целостностью, исторической преемственностью, множественностью аспектов, внутренней комплектностью, способностью к экспликации, а также интерпретационной многозначностью.

С точки зрения психологии, картина (или образ) мира - это «отображение в психике человека предметной окружающей действительности, опосредованное предметными значениями, соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии». Картина мира человека, включающая его самого, его действия и состояния -это «сознание в своей непосредственности» [Леонтьев, 1993]. Таким образом, психология рассматривает картину мира как продукт высшей нервной деятельности.

Согласно биологическому подходу, картина мира представляется как совокупность концептов и репрезентативных структур, сформированных в результате как непосредственного взаимодействия субъекта с окружающей средой, так и опосредованного – в ходе социализации, воспитания и образовательных процессов. Эта система понятий и смыслов, будучи продуктом адаптации, одновременно выступает в роли активного элемента взаимодействия с внешним миром [Ярцева, 2010].

Этнопсихологический подход рассматривает картину мира как представление о бытии, характерное для представителей определенного этноса. Национальная картина мира формируется в ходе коллективного исторического опыта и проявляется в культурных артефактах – философии, художественной литературе, мифологических системах, а также в поведенческих паттернах, выступая основой для интерпретации поступков и мировоззренческих установок.

В рамках этнопсихологических исследований В.П. Завальников вводит термин «этническая картина мира», под которым понимается структурированная модель мироздания, свойственная конкретной этнической общности [Завальников, 2000]. В национальной (этнической) картине мира (как и в любой другой) всегда присутствуют ценностные установки, отношение народа к различным фактам действительности. Любая картина мира - это результат познавательной деятельности людей, а познание неотделимо от оценки [Ярцева, 2010].

Национальная картина мира наиболее отчетливо осознается в ситуации межкультурного взаимодействия, когда происходит сопоставление с иными – «чуждыми» – моделями восприятия действительности. В такой ситуации собственная картина мира начинает восприниматься как упорядоченная, логически непротиворечивая и единственно адекватная, поскольку она доказала свою эффективность в процессе исторической адаптации данной этнической группы.

В лингвистике картина мира используется при анализе языковых средств, отражающих особенности восприятия, категоризации и концептуализации действительности носителями определенного языка. В лингвистике этот концепт приобрел специфическое наполнение: под языковой картиной мира понимается система знаний, ценностей и представлений, зафиксированных в языке и транслируемых в процессе речевого взаимодействия. Язык в данном случае рассматривается не просто как средство выражения мыслей, а как активный механизм формирования когнитивной картины действительности, в которой отражаются как универсальные, так и этнокультурно специфические элементы восприятия мира.

Таким образом, понятие картины мира достаточно широко и многогранно рассматривается в контексте различных наук. Впервые зародившись как научное понятие в рамках философии, термин получил распространение в областях исследования различных наук, в том числе и

педагогике. Формирование педагогической картины мира является неотъемлемой составляющей высшего педагогического образования.

1.2. Языковая картина мира

Понятия «языковая картина мира» и «картина мира» находятся в тесной взаимосвязи и взаимной обусловленности. Картина мира – сложное явление, формирующееся под воздействием как эмпирического опыта, так и теоретического осмысления реальности, влияют впечатления, исследования, умозаключения людей, для них мир есть то, что они видят и осмысливают. Индивидуальные особенности восприятия, образного мышления создают для каждого человека совокупное мировоззрение [Сухарева, 2012].

Язык, как социально обусловленная система знаков, отражает и одновременно формирует мировоззрение носителя, реагируя как на глобальные изменения, так и на индивидуальные когнитивные процессы. Он непрерывно эволюционирует, отражая актуальные реалии, интериоризируя элементы новой картины мира. При этом, как отмечал В. фон Гумбольдт, языковое многообразие предопределяет различия в видении мира, поскольку «язык есть дух народа, и дух народа есть его язык» [В. фон Гумбольдт], что подчеркивает взаимопроникновение языковой и духовной культуры.

Терминологическое закрепление понятия «картина мира» в лингвистике произошло относительно недавно благодаря работам Ю. Д. Апресяна, А.А. Залевской, Г.В. Колшанского, Е.С. Кубряковой, Б.А. Серебренникова и других. Однако саму идею о креативной природе языка как инструмента моделирования реальности еще в XIX веке сформулировал В. фон Гумбольдт. Его концепция получила дальнейшее развитие в трудах А.А. Потебни, акцентировавшего внимание на взаимосвязь мышления и языковой формы.

Картина мира обогащается благодаря языку, а опыт индивидуума становится достоянием общества через язык. Исследователь Ю.Д. Апресян выделяет важное различие между универсальной картиной мира и ее

языковым воплощением. Последняя характеризуется большой подвижностью и адаптивностью, обусловленной динамикой лексико-семантической системы языка. Говоря о языковой картине мира, Р. Ладо подчеркивал, что значения в языках различаются не только формой выражения. Многовариантность значений свойственна лексике языка каждого народа. Стоит разобраться в причинах, от которых зависят различия языковой картины мира у разных народов [Сухарева, 2012]. «Язык есть орган, образующий мысль. Интеллектуальная деятельность, совершенно духовная, глубоко внутренняя и проходящая в известном смысле бесследно, посредством звука материализуется в речи и становится доступной для чувственного восприятия».

Языковая картина мира, являясь результатом исторического накопления коллективного знания, представляет собой устойчивую систему понятий, оказывающую непосредственное влияние на когнитивные процессы. Она несет информацию, определенную человеческим сознанием многих поколений. Таким образом, субъект познания воспринимает картину мира сквозь призму уже сформировавшихся познаний, на него влияют готовые видения языковой картины мира. Окружающий нас мир в сознании человека отражается концептуально и вербально и научную картину мира обычно противопоставляют языковой [Сухарева, 2012].

Свое познание мира человек начинает с концептуальной картины мира благодаря языку, в котором существует множество понятий в системе конвенциональных знаков. На последующих этапах происходит ее корреляция в результате соотнесения с доминирующими социокультурными парадигмами. Однако индивидуальное мышление сохраняет определенную автономию, проявляясь в личностной интерпретации воспринимаемой информации. Язык, в данном контексте, помогает быстрее адаптироваться в мире, приобретать знания, осваивать профессиональные навыки, опыт. Роль языка многократно возрастает по мере взросления человека.

Современная лингвистика активно использует термин «языковая картина мира», которая была введена в научный оборот представителем неогумбольдтианства Лео Вайсгербером (1899-1985 гг.). Понятие языковая картина мира, разработанное им в рамках концепции идиоэтничности языкового содержания и опирающееся на категорию «языковая общность», развивалось в рамках диалектической картины мира В. Гумбольдта: от представления языка и всего, что связано с ним, как нечто готового, завершенного, заключенного в термине «эргон», до утверждения динамической способности языка – «энергейя» В. Гумбольдта [Джененко, Куликова, Тинакина, 2015].

В русле неогумбольдтианства сложились два направления: американское (представленное Э. Сепиром, Б. Уорфом, Д. Хаймзом) и европейское (включающее труды И. Трира, Г. Ипсена, Л. Вейсгербера, Х. Глинца). В европейской ветви особое внимание было уделено вопросам речевого воздействия, что положило начало развитию прагматингвистики. С позиции этой науки даже незначительные семантические различия в определенный момент могут приобретать коммуникативную значимость.

Исследования Ю.И. Левина, Д. Болинджера, Р. Фоулера, Р.М. Блакара акцентируют внимание на вариативности языковых единиц в зависимости от контекста и условий употребления. Центральной задачей прагмалингвистики становится выявление множества возможных языковых реализаций, применимых в аналогичных коммуникативных ситуациях, что предполагает наличие выбора у говорящего. Это означает, что, пользуясь языком, человек воспринимает мир с точки зрения ранее заложенных в язык понятий. Использование тех или иных слов и словосочетаний для речевого выражения имеет свободное волеизъявление и выбирается по усмотрению говорящего. Согласно Р. М. Блакару, картина мира складывается при помощи подбора;

- 1) значимых слов, выражений;
- 2) новых слов, выражений;

- 3) грамматических форм;
- 4) порядка слов;
- 5) суперсегментных характеристик;
- 6) имплицитных, т. е. намечающихся предпосылок [Блакар, 2000].

Многие отечественные и зарубежные лингвисты (включая В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Л.С. Выготский, Ш. Балли, А.А. Потебня, Ц. Тодоров и др.) обращались к феномену имплицитности в языковой коммуникации. Они подчеркивали, что скрытая информация, сопутствующая открыто выраженному высказыванию, способствует более глубокому пониманию текста, расширяет его интерпретационные возможности и может кардинально повлиять на восприятие фактов. Имплицитность, будучи неотъемлемой частью речевой практики, охватывает как отдельные слова, так и целостные высказывания и дискурсивные структуры. При этом уровни синтаксической организации текста отражают способы проявления скрытых смыслов.

Ряд исследователей этого термина дают свое определение языковой картине мира. Так, Н.Ф. Алефиренко определяет языковую картину мира как результат исторического формирования в коллективном обыденном сознании определенного языкового сообщества. Эта картина, по его мнению, отражается в языке как совокупность представлений о действительности, демонстрируя специфический способ ее восприятия и осмысления. В этом контексте подчеркивается уникальность языковой картины мира, присущей каждому естественному языку [Алефиренко, 2009].

Схожий подход наблюдается у Х. Сарача, который трактует языковую картину мира как систему знаний о внешнем мире, выраженную в языковых знаках и зафиксированную в языковых структурах [Сарач, 2016, с. 7].

В свою очередь, В.Б. Касевич интерпретирует данный феномен через призму лексико-грамматической организации языка, определяя языковую

картину мира как совокупность знаний, закодированных в оппозиционных структурах словаря и грамматики [Касевич, 2004, с. 179].

Г.В. Колшанский также акцентирует внимание на отражении специфики восприятия реальности в языке конкретного этнокультурного сообщества. Согласно его мнению, языковая картина мира представляет собой схему репрезентации действительности, закрепленную в языковых средствах. Он называет ее своеобразным способом «видения мира сквозь призму языка» [Колшанский, 1990, с. 39].

Одним из ключевых характеристик языковой картины мира является ее существование в пределах системы языка, а не речи. Ввиду этого при ее описании исследователи опираются исключительно на языковые значения, представленные в лексикографических источниках, исключая речевые реализации и значения, возникающие в конкретных коммуникативных контекстах. Как подчеркивает А.Н. Вершинина, основное содержание языковой картины мира сосредоточено преимущественно на лексическом уровне языка [Вершинина, 2022].

Лексическая система представляет собой наиболее подвижный и изменчивый компонент языковой структуры. В отличие от других подсистем языка, она оперативнее реагирует на трансформации окружающей действительности, что проявляется как в утрате устаревших единиц, так и в интеграции новых элементов. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» подчеркивается, что «лексическая система прямо или косвенно отражает действительность, реагирует на изменения в общественной, материальной и культурной жизни народа, пополняется новыми словами для обозначения новых предметов, явлений, процессов, понятий. Так, расширение и совершенствование различных областей материального производства, науки и техники приводит к появлению новых слов» [ЛЭС, 2002, с. 257].

Указанное свойство позволяет охарактеризовать лексику как открытую систему, чувствительную к экстралингвистическим воздействиям. Открытость как системное качество свидетельствует о высокой степени восприимчивости лексики к изменениям внеязыковой реальности.

Еще одной ключевой характеристикой лексической системы является ее подвижность. Эта особенность лексики выражается как в утрате устаревших слов, так и в трансформации лексических единиц (фонетической и семантической), появлении неологизмов. Таким образом, лексический состав языка пребывает в состоянии постоянного обновления, при этом вектор изменений во многом определяется внешними по отношению к языку факторами.

Следует отметить также и такую черту лексической системы, как семантическая неопределенность. В отличие от грамматических значений, которые чаще поддаются четкой систематизации, лексические значения характеризуются большей вариативностью и менее предсказуемыми связями. Как подчеркивал С.Н. Виноградов: «слова и их значения... не могут не быть объединены в стройную систему» [Виноградов, 1959, с. 79], однако внутренняя организация этой системы не всегда отличается однозначностью и регулярностью.

В связи с этими особенностями лексического строя языка, обнаружение и описание системных связей в лексике часто представляет собой чрезвычайно сложную задачу.

Семантическая организация лексической системы языка - проблема, справедливо признанная специалистами одной из самых сложных в современной лингвистике. Несмотря на интерес к этой проблематике и, как следствие, сравнительно большое количество исследований в данной области, окончательного разрешения вопросы семантической организации лексической системы не получили.

1.3. Ценностная картина мира как лингвокультурный феномен

Ценностная картина мира представляет собой концепт, находящийся в тесной взаимосвязи с антропоцентрической парадигмой в современной лингвистике. В качестве ключевой категории в данном контексте выступает понятие ценностей, рассматриваемое как основа формирования мировоззренческих ориентиров, репрезентируемых в языке. Исследование ценностных ориентиров и их вербализации входит в сферу интересов таких направлений, как лингвоаксиология (или аксиологическая лингвистика), лингвокультурология, когнитивная лингвистика и смежные дисциплины. В рамках лингвоаксиологии приоритетной задачей становится идентификация и интерпретация системы ценностей, характерной для той или иной культурной общности [Колшанский, 2005].

Ученые подчеркивают, что концепт ценности носит, прежде всего, философский характер, поскольку связан с выявлением идеалов и смыслов, воплощенных в языковых и текстуальных формах. Среди культурно значимых универсалий, отражающих историко-цивилизационное наследие человечества, можно выделить такие понятия, как любовь, сострадание, духовность, жизнь, время и др. Эти категории не случайны: они представляют собой выражение глубинных эмоциональных и экзистенциальных переживаний, общих для людей разных эпох и культурных традиций.

Именно универсальность подобных понятий обуславливает их широкую представленность в различных языках мира. Примечательно, что лексические единицы, обозначающие такие ценности, часто демонстрируют семантическую и фонетическую схожесть, например: «любовь» (русск.) — «*liebe*» (нем.); «*amore*» (итальян.) — «*amoure*» (фран.). Это указывает на приоритетность смысла как первичной сущности, формирующей структуру дискурса, в то время как язык выступает как вторичный механизм репрезентации содержания. Таким образом, язык служит инструментом

выражения универсальных смыслов, способствующих установлению межкультурного понимания [Гурбанов, 2023].

Согласно подходу В.И. Карасика, в составе лингвистических ценностей можно выделить систему оценочных отношений, охватывающих разнообразные сферы человеческой жизни: отношение к возрастным и гендерным категориям, к детям, к представителям противоположного пола, к животным, к собственности, здоровью и болезням, к смерти, к игре и соревнованиям, к труду и героизму, к чудесному и обыденному, к частной жизни, жилищу, пространству и времени, к явлениям природы и окружающему миру в целом. Эти категории формируют основу концептуализации действительности в рамках языковой картины мира [Карасик, 2004, с. 166-205].

В.Л. Гак предлагает рассматривать систему ценностей как иерархически организованную структуру идеалов, среди которых высшее положение занимают универсальные и абсолютные человеческие истины, нередко воспринимаемые как ниспосланные свыше, то есть имеющие трансцендентное происхождение. Подобные ценности осмысляются индивидом как безусловные и обязательные к следованию, в противоположность ценностям прагматического характера, ориентированным на получение удовольствия либо практической пользы. В другой типологии ценностей, представленной тем же исследователем, они подразделяются на две большие группы – материальные и духовные, а также дифференцируются по содержательной направленности: религиозной, моральной, эстетической, социальной, политической и экономической [Гак, 1998, с. 591-595].

Принципиально важным является понимание ценности как феномена, имеющего исключительно антропогенный характер, поскольку ее существование немислимо вне контекста человеческого восприятия, осмысления и практического применения.

Согласие вызывает позиция Д.А. Новоселовой, подчеркивающей, что именно языковая культура является не только механизмом репрезентации ценностей, но и условием человеческого существования в мире. Язык, как она отмечает, способен фиксировать не только факты действительности, но и глубинные философские категории, формируемые в процессе рефлексии и накопления коллективного опыта, включая представления о ценностях и мышлении [Колшанский, 2005].

Из этого следует, что ценностная картина мира представляет собой неотъемлемую часть общей языковой картины мира, отражающую нормативные ориентиры и идеалы конкретного социума. Ключевым механизмом ее формирования выступает оценочность, поскольку каждая культура конструирует собственную систему координат, определяющую, что является значимым, желательным и должным в структуре окружающей реальности.

В рамках комплексного осмысления ценностей лингвистическая аксиология предлагает рассматривать ценностную картину мира. При анализе и описании ценностной картины мира в языке учитываются следующие положения:

- 1) ценностная картина мира в языке содержит общечеловеческую и специфическую части;
- 2) ценностная картина мира в языке реконструируется в виде взаимосвязанных оценочных суждений, которые соотносятся с юридическими, моральными, религиозными кодексами, общепринятыми суждениями здравого смысла, а также с типичными фольклорными сюжетами;
- 3) в ценностной картине мира представлены наиболее важные для конкретной культуры смыслы, ценностные доминанты, совокупность которых образует определённый тип культуры, который поддерживается и сохраняется в языке;

- 4) в рамках одной языковой культуры ценностная картина мира представляет собой неоднородное образование, так как разные социальные или возрастные группы могут иметь различные ценности;
- 5) ценностная картина мира существует и в индивидуальном, и в коллективном сознании [Залевская, 2003, с. 5].

Многочисленные исследователи рассматривают феномен оценки в качестве одного из ключевых механизмов, формирующих ценностную картину мира индивида. Это обусловлено тем, что ценностные ориентации являются неотъемлемой составляющей любой культурной системы. С одной стороны, человек наделяет окружающий мир определенными ценностями, с другой – сами эти ценности обладают трансцендентным характером по отношению к эмпирической реальности. Согласно концепции И.А. Стернина, ценности представляют собой социально-психологические идеи и взгляды. Данные взгляды разделяются и исследуются каждым новым поколением.

Н.Д. Арутюнова подчеркивает, что ценностная картина мира социума включает в себя как определенный перечень ценностей, так и их иерархическое распределение, находящее свое выражение в оценочных суждениях [Арутюнова, 1999, с. 131].

Оценивание как процесс заключается в осознании субъектом ценностной значимости объекта, что находит выражение в форме оценочного суждения относительно той или иной ценности, ставшей предметом рефлексии [Николаев, 2011]. При этом фундаментальным основанием оценки выступает принцип антропометричности, предлагающий соотнесение наблюдаемых явлений с системой человеческих знаний, когнитивных установок, а также с культурно-национальными стереотипами [Жуйкова, 2014].

Ценностная картина мира, в свою очередь, может быть интерпретирована как важнейшее измерение мировоззренческой системы, поскольку она

отражает совокупность идеалов, задающих нормативное представление о желаемом состоянии окружающей действительности.

Реконструкция ценностной картины мира осуществляется посредством взаимосвязанных оценочных суждений, а также через систему ассоциативных связей. В ее структуре отражаются ключевые для национальной культуры смысловые ориентиры, формирующие концептуальные основания менталитета [Гурбанов, 2023].

Ценностная картина мира включает как универсальные, общечеловеческие категории, так и культурно-специфические элементы. В лингвистическом выражении она проявляется через оценочные конструкции, соотнесенные с национальными нормами, кодексами и широко признанными прецедентными текстами и высказываниями. Благодаря отношениям включения и ассоциативного перечисления между оценочными возможно выделение ценностных парадигм, характерных для конкретной культуры. Внутри одной языковой общности данная картина варьируется в зависимости от социальной принадлежности индивидов, а также различается в пределах коллективного и индивидуального уровней сознания.

Фундаментальными компонентами ценностной картины мира выступают так называемые ценностные доминанты – культурно значимые смысловые категории, совокупность которых позволяет характеризовать определенный тип культуры, закрепленный в языковом сознании [Гурбанов, 2023].

Ценностная картина мира представляет собой один из ключевых компонентов мировоззренческой структуры личности, характеризующийся как совокупность идеалов и нормативных ориентиров, задающих представления об оптимальном состоянии окружающей действительности.

Учитывая, что аксиологическое осмысление реальности является неотъемлемой составляющей духовной активности индивида, целесообразно рассматривать ценностную картину мира как элемент концептуальной модели

действительности, репрезентируемой в сознании человека. В данном контексте ценностная картина мира выступает как интегральный компонент языковой картины мира как отдельного индивида, так и народа [Гурбанов, 2023].

Личность, с точки зрения современной гуманитарной науки, трактуется как подвижная и саморазвивающаяся система, находящаяся в состоянии постоянной трансформации. По мере достижения новых уровней личностной зрелости, индивид получает возможность к переосмыслению и дальнейшему углублению своей системы ценностей. При этом приоритетной задачей личностного становления следует считать самоидентификацию в пространстве универсальных ценностей, что, в свою очередь, предопределяет формирование индивидуальной аксиологической модели.

На формирование и развитие ценностных ориентаций личности влияет ряд взаимосвязанных и взаимозависящих факторов. Термин «фактор» рассматривается как причина или движущая сила какого-либо действия или процесса, определяющая его характер [Гурбанов, 2023].

Формирование и развитие ценностной картины мира личности обусловлены множеством факторов, которые принято классифицировать на две группы: внутренние и внешние.

К числу внутренних факторов относятся аспекты, непосредственно связанные с внутренней структурой и динамикой личности. В частности, речь идет о таких элементах, как личностный потенциал, система жизненных установок, уровень притязаний, спектр потребностей, стремление к самопознанию и саморазвитию, накопленный индивидуальный опыт, а также интеллектуальное и эмоциональное становление [Абдулкадырова, 2014, с. 147].

Внешние факторы, в свою очередь, можно разграничить на следующие факторы:

- 1) микроуровень, включающий непосредственное социальное окружение индивида – семью и ее социальный статус, материальное положение, социокультурную среду общения, традиции и обычаи, группы сверстников, референтные группы;
- 2) мезоуровень, представленный институтами социализации промежуточного масштаба, такими как образовательные учреждения, религиозные и общественные объединения, профсоюзы, органы местного самоуправления;
- 3) макроуровень, в который входят глобальные социально-экономические условия: состояние экономики, политическая ситуация, влияние политических партий, социальная структура общества, государство, СМИ, общественное мнение [Абдулкадырова, 2014].

Особого внимания заслуживает тот факт, что процесс формирования личности и ее ценностной ориентации является непрерывным и охватывает всю жизненную траекторию индивида. С момента рождения человек включается в культурное пространство, где ему предоставляет опыт к обобщенному человеческому опыту, закодированному в образцах, нормах и моделях поведения. Этот культурный опыт предлагает готовые механизмы решения личностных и экзистенциальных задач, однако его усвоение требует индивидуального осмысления и личного «переоткрытия» [Абдулкадырова, 2014, с. 149]. Универсальные ценности обретают реальную значимость лишь в контексте субъективного опыта конкретного человека.

Современные глобализационные процессы также оказывают существенное влияние на трансформацию ценностных ориентиров общества. Межкультурное взаимодействие и взаимопроникновение цивилизаций способствуют переосмыслению традиционных этнокультурных норм и ценностей, создавая предпосылки для их адаптации в иной культурной среде [Абдулкадырова, 2014, с. 149].

Таким образом, в процессе становления и развития ценностной картины мира индивида ему изначально предлагается широкий спектр поведенческих ориентиров, включающий в себя как общепринятые социальные нормы и внутрисемейные регулятивы, так и образцы, транслируемые средствами искусства, морально-этическими системами и другими социальными институтами [Абдулкадырова, 2014, с. 149].

Указанные факторы оказывают значительное влияние не только на формирование общекультурной системы ценностей, но и на становление лингвистической ценностной картины мира, которая отражает аксиологические ориентиры в языке. Это обусловлено рядом положений:

- ценностная картина мира функционирует как в индивидуальном, так и в коллективном сознании. При этом, даже в пределах одной языковой культуры, она представляет собой неоднородное образование, поскольку различные возрастные, социальные и профессиональные группы могут обладать различными аксиологическими установками;
- в ее содержании репрезентированы ключевые культурно значимые смыслы и доминанты, совокупность которых формирует специфику культурного типа, закрепленного и транслируемого средствами языка.

На основе вышеизложенного можно выделить следующие концептуальные характеристики ценностной картины мира:

1) ценностная картина мира представляет собой компонент мировоззренческой структуры личности и характеризуется как совокупность идеалов и нормативных установок, определяющих представление о должном состоянии окружающей действительности;

2) реконструкция данной картины возможна посредством анализа взаимосвязанных оценочных суждений, а также с помощью отдельных ассоциативных единиц, через которые транслируются значимые для национальной культуры смыслы;

3) ценности выступают фундаментальной категорией в процессе формирования картины мира, при этом их структура и иерархия обуславливают принадлежность к тому или иному культурному типу. В рамках ценностной и языковой картины мира разграничение осуществляется на основе этнокультурного и социокультурного уровней оценочных отношений;

4) ценностная картина мира интегрирует в себе как универсальные (общечеловеческие), так и специфически-национальные компоненты. В языке она представлена через устойчивые оценочные конструкции, соответствующие национальным нормам и прецедентным текстам. Ассоциативные связи между оценочными единицами позволяют выявлять ключевые аксиологические парадигмы, характерные для конкретной культурной среды. При этом в рамках одной языковой культуры ценностная картина может существенно варьироваться в зависимости от социальной стратификации и уровня коллективного либо индивидуального сознания;

5) ценностные доминанты, или культурные смыслы, составляют ядро ценностной картины мира. Они охватывают такие элементы, как обычаи, нравственные нормы, поведенческие стереотипы, оценки и идеалы. Эти категории формируют основу аксиологической системы культуры и являются устойчивыми компонентами, отраженными в языковом сознании [Гурбанов, 2023].

Вся речевая деятельность индивида (в том числе ассоциативно-вербальная) несет следы конкретных речемыслительных процессов, а любые пути анализа этих процессов – исследования, которые дают дополнительную информацию о сущностных особенностях речевой деятельности в целом [Гуц, 2005].

1.4. Особенности младшего подросткового возраста. Ценностные ориентиры

Раннее мы говорили о том, что каждому индивиду присуща своя ценностная картина мира, в том числе и социальным группам, и возрастным. На ее формирование влияют многие аспекты: культура, социум, история, возрастные особенности. В рамках нашей работы необходимо рассмотреть особенности младших подростков и их ценностные ориентиры.

Наиболее благоприятным этапом для целенаправленного процесса формирования нравственных ценностей является младший подростковый возраст (10-13 лет). Именно в этот период начинается активное осмысление подростком собственной личности, а также установление и переоценка отношений с окружающими. В связи с этим можно утверждать, что одной из доминантных задач данного возрастного этапа становится осознание значимости нравственных ценностей и актуализация их смыслового содержания в индивидуальном сознании. Следовательно, процесс становления нравственных ориентиров, понимаемый как внутренняя активизация аксиологических смыслов, получает свое начало именно в младшем подростковом возрасте [Чурекова, Москаленко, 2011].

Исследования, заложившие основу теоретического понимания возрастной динамики в подростковом периоде, представлены в трудах ведущих отечественных психологов, таких как: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман и др.

В рамках этих исследований подростковый возраст нередко интерпретируется как кризисный этап, характеризующийся нестабильностью и противоречивостью, что затрудняет адаптацию, как самого подростка, так и его ближайшего социального окружения.

Особое внимание уделяется понятию пограничного положения подростка, что наглядно представлено в работах К. Левина. Он обозначает подростка как фигуру, находящуюся между двумя культурными пространствами – детским и взрослым. Стремясь выйти за пределы детской субкультуры, но не обладая

достаточным ресурсом для полноценного вхождения во взрослую систему, подросток сталкивается с сопротивлением окружающей действительности. Это приводит к формированию состояния когнитивного дисбаланса, сопровождающегося неопределенностью в отношении жизненных ориентиров, целей и перспектив.

Согласно Д.И. Фельдштейну, ведущей деятельностью подросткового возраста выступает усвоение норм межличностных взаимодействий. Этот процесс выражается в стремлении не просто имитировать поведение взрослых, но и достичь внутреннего осознания своей уникальности и социальной значимости. Ученый подчеркивает, что центральным в структуре личности подростка является стремление занять определенную социальную позицию среди сверстников и взрослых, а также утвердиться в обществе как полноценный субъект социальных отношений. На практике данное стремление реализуется за пределами формальных образовательных структур, преимущественно в сферах личностного общения и неформальных групповых взаимодействий [Скрынникова, Игнатович, 2020].

В этом контексте важнейшую роль играет социальная среда, оказывающая непосредственное влияние на формирование самоощущения подростка. Личность в подростковом возрасте особенно чувствительна к внешнему признанию, что объясняет ее стремление найти точку опоры в общественной системе. Связующим звеном между подростком и социумом становится группа, чаще всего – группа ровесников. Однако такая группа выполняет не просто коммуникативную функцию, а становится пространством социальной легитимации, где подросток получает признание и возможность самоутверждения через совместную деятельность, соответствующую его внутренним установкам и способу взаимодействия с окружающим миром [Скрынникова, Игнатович, 2020].

Значительный вклад в понимание подросткового этапа как критического периода формирования идентичности внес Э. Эриксон. В его концепции

именно подростничество рассматривается как центральный этап в разрешении задачи личностного самоопределения и выработки устойчивой идентичности.

В трудах Л.С. Выготского особое внимание уделяется тому, что развитие личности в подростковом возрасте определяется не только биологическим созреванием, но и активным включением индивида в новые формы социальной деятельности. Каждая возрастная стадия, по мнению ученого, сопровождается возникновением так называемых возрастных новообразований – качественно новых психических образований, ранее отсутствующих у индивида. Основным источником психического развития, согласно концепции Выготского, является социокультурная среда. Именно через взаимодействие с социальным окружением, которое обучает и воспитывает ребенка, формируются указанные новообразования.

Ключевым понятием, введенным Л.С. Выготским в рамках его теоретического подхода, является *«социальная ситуация развития»*. Данный термин отражает уникальную для каждого возрастного этапа систему отношений между ребенком и его социальной средой. При переходе от одной возрастной ступени к другой, характер этой ситуации претерпевает существенные изменения [Выготский, 1984].

Д.Б. Эльконин акцентировал внимание не на физиологических изменениях, а на возникновении новых психических структур, обусловленных трансформацией ведущей деятельности. В соответствии с его периодизацией, подростковый возраст охватывает промежуток между 11 и 17 годами, что определяется сменой доминирующих форм деятельности. Он выделял два этапа в рамках данного возраста:

1) **младший подростковый возраст**, он же средний школьный возраст (11-15 лет), когда ведущей деятельностью является **общение**;

2) **старший подростковый возраст**, соответственно, старший школьный возраст (15-17 лет), когда ведущей становится **учебно-профессиональная деятельность** [Эльконин, 2004].

Рассматривая кризис подросткового возраста как важнейший из критических этапов онтогенеза, следует опираться на традиционную модель его протекания, выделяются следующие стадии:

- 1) негативная, или предкритическая, когда происходит ломка старых привычек, стереотипов, распад сформировавшихся ранее структур;
- 2) кульминационная точка кризиса (в подростковом возрасте — это 13 лет, хотя эта точка, конечно, достаточно условна);
- 3) посткритическая фаза, т. е. период формирования новых структур, построение новых отношений и т. п. [Прихожан, 1997, с. 82-87].

Хронологические границы подросткового возраста являются сугубо индивидуальными и не поддаются однозначному и универсальному определению. В ряде исследований подчеркивается, что возрастной промежуток от 10 до 12, как правило, рассматривается как младший подростковый этап, открывающий период активных возрастных трансформаций. На данном этапе онтогенеза происходят существенные физиологические и психологические изменения, затрагивающие не только функционирование отдельных систем организма, но и социальное поведение и внутренний мир ребенка.

Период младшего подросткового возраста характеризуется началом процессов социально-психологической адаптации, которая протекает как закономерное и необходимое явление, отражающее включение подростка в новые формы социальной активности. Физиологическая сторона возрастных изменений проявляется, прежде всего, в эмоциональной неустойчивости, быстрой утомляемости, колебаниях настроения и временном снижении активности. При этом в начальной стадии подросткового периода, в 10-11

лет, характеристики функционирования организма, психики и поведенческих реакций ребенка существенно отличаются от тех, которые наблюдаются при переходе в юношеский возраст [Бодалев, 1982].

Таким образом, подростков необходимо рассматривать в контексте непрерывного процесса становления личности, в ходе которого индивид, находясь во взаимодействии с социальной реальностью и вовлекаясь в различные виды деятельности, последовательно формирует новые качества. Эти изменения затрагивают его как субъекта познания, общения и трудовой активности.

Ключевые задачи, стоящие перед младшими подростками, обусловлены спецификой социальной среды и характером ведущей деятельности. К числу основных направлений возрастного развития относятся:

- формирование навыков обучения в средней школе и успешное овладение учебной программой;
- развитие учебной мотивации, личностных интересов, с дальнейшим применением приобретенных навыков;
- формирование образа своего «Я» с широкими возможностями развития в различных жизненных сферах;
- развитие навыков партнерства в общении со сверстниками, умения соревноваться с другими, адекватно и разносторонне сравнивать свои успехи с результативностью других;
- формирование навыков успешной деятельности, умение разумно относиться к результатам своей деятельности, развитие рефлексии и уверенности в себе [Скрынникова, Игнатович, 2020].

Анализируя специфику образовательной деятельности в подростковом возрасте, Е.В. Гелясина акцентирует внимание на ключевых детерминантах, определяющих организацию учебного процесса на втором уровне общего

среднего образования. Ученая выделяет следующие особенности, характерные для данного возрастного этапа:

- 1) у подростков познавательный интерес смещается с внешних объектов на самого себя;
- 2) происходит интеллектуализация познавательных процессов;
- 3) социально-психологическое экспериментирование становится ведущим видом деятельности;
- 4) формирование у обучающихся собственной картины мира, обуславливающей специфику восприятия и объяснения всего происходящего;
- 5) моделирование становится основным действием, осваиваемым в подростничестве,
- б) развивается способность к проектированию и самоосуществлению в проектной деятельности [Гелясина, 2019].

Перечисленные направления оказывают непосредственное влияние на характер образовательной деятельности подростков и тесно связаны с общими задачами их социального развития.

Рассмотрев психологические и физиологические особенности младшего подростка, обратимся к статье «Становление ценностного мировоззрения современного подростка» Гарец С.А. В ней описаны основные факторы, формирующие ценностное мировоззрение подростка.

Центральным фактором, по мнению исследовательницы, выступает семейная среда, т.е. **семья**. Именно в семье закладываются первоосновы мировоззренческих установок подростка, формируются представления о моральных нормах, этических ориентирах и культурных традициях. Родители, будучи первыми и наиболее значимыми социальными агентами, играют роль образцов для подражания, через которых подростки осваивают базовые представления о ценностях, принятых в обществе. Семейные установки могут быть обусловлены религиозными взглядами, культурными

особенностями или личными убеждениями, транслируемыми в процессе воспитания [Гарец, 2023].

Таким образом, формирование ценностной системы подростка представляет собой сложный и многокомпонентный процесс, в котором взаимодействие образовательной среды и института семьи играет решающую роль.

Следует отметить, что семья, несмотря на ее важную роль в становлении ценностных ориентаций подростка, не является единственным источником их формирования. Существенное влияние на развитие ценностного мировоззрения также оказывают такие институты социализации, как школа, группа сверстников, средства массовой информации и интернет-пространство.

Школа выступает как важнейший агент социализации, способствующий усвоению социокультурных норм и ценностей. В рамках образовательной среды подростки приобщаются к таким ценностям, как стремление к знаниям, дисциплинированности, трудолюбие, уважение к установленным правилам и нормам взаимодействия. Значительную роль в этом процессе играют педагоги, содержание учебных программ, а также деятельность в рамках дополнительного образования, ориентированная на воспитание активной, ответственной и морально зрелой личности [Гарец, 2023].

Немаловажным фактором в формировании ценностей подростка является его ближайшее социальное окружение – группа сверстников. В условиях постоянного общения со своими ровесниками подростки не только осваивают коммуникативные модели поведения, но и перенимают новые установки, идеи и ценности, свойственные данной группе. Подобное взаимодействие способствует самопознанию, самоопределению и выработке индивидуальных предпочтений, формируя тем самым личностную систему ценностей.

Отдельного внимания заслуживает влияние медиа и цифровой среды, роль которых в современном обществе становится все более значимой. Подростки, активно взаимодействуя с различными информационными платформами – такими как телевидение, социальные сети, видеохостинги и онлайн-игры, – оказываются под воздействием широкого спектра ценностных установок, транслируемых через визуальный и вербальный контент. Рекламные сообщения, стандарты внешности, потребительские ориентиры и представления об «успешной» жизни, доминирующие в медиапространстве, формируют у подростков определенные ожидания и установки. Однако важно понимать, что далеко не все сообщения, поступающие из медийной среды, являются конструктивными или соответствующими задачами гармоничного развития личности.

В этой связи возрастает значимость формирования у подростков навыков критического мышления, способности, осознанно воспринимать и анализировать поступающую информацию, а также устойчивости к деструктивному влиянию медиа [Гарец, 2023].

Современное ценностное мировоззрение подростков характеризуется высокой степенью плюрализма. Многообразие источников влияния и доступ к различным культурным и идеологическим моделям приводит к формированию гибкой, но при этом потенциально нестабильной системы ценностей. Подростки, находясь в процессе активного самоопределения, могут экспериментировать с различными ценностными ориентирами, выбирая те из них, которые наиболее соответствуют их индивидуальным установкам, личному опыту и стремлениям. С одной стороны, подобный ценностный плюрализм способствует развитию индивидуальности и самореализации, с другой – может вызвать внутренние конфликты, неопределенность и подверженность влиянию деструктивных норм.

Особую значимость имеет влияние социальных сетей, представляющих собой как пространство возможностей, так и зону риска. Виртуальная коммуникация открывает новые формы взаимодействия, получения

информации и развлечений, однако одновременно может провоцировать формирование зависимостей, снижение самооценки, усиление тревожности и склонности к постоянному сравнению себя с другими. Все это делает необходимым формирование у подростков цифровой грамотности и устойчивых психологических механизмов саморегуляции [Гарец, 2023].

Одной из актуальных проблем, с которыми сталкиваются представители подросткового возраста в условиях современного социокультурного пространства, является навязанный обществом императив достижения успеха и стремления к идеалу. Современные стандарты, формируемые образовательной системой, спортивной средой, карьерными ориентирами и визуальными образами в медиапространстве, определяют высокие ожидания в отношении академических, профессиональных и внешних достижений. Подобное давление нередко становится источником внутренней тревожности, сниженной самооценки, эмоционального выгорания и депрессивных состояний у молодежи [Гарец, 2023].

В школах все чаще встречаются случаи буллинга, физического и психологического насилия со стороны сверстников. Это может привести к низкой самооценке, тревожности и депрессии у подростков, а также к проблемам с адаптацией в обществе [Гарец, 2023].

В современных социально-культурных условиях, характеризующихся быстрыми темпами изменений, цифровой трансформацией и фрагментацией информационного поля, вопросы формирования ценностной картины мира приобретают особую актуальность. Учитывая возросшую вариантность источников влияния, в том числе медиаплатформ и социальных сетей, исследование механизмов и тенденций подростков требует особого внимания со стороны педагогов, психологов и родителей.

1.5. Ассоциативный эксперимент как способ исследования ценностной картины мира

Считается, что ассоциативный эксперимент представляет собой одно из наиболее продуктивных средств изучения языкового сознания, а также выявления его национально-культурной обусловленности. Указанная методика позволяет реконструировать ментальные представления о мире, характерные для представителей конкретного этноса. В этом контексте закономерно, что ассоциативный эксперимент занимает центральное место среди психолингвистических техник, направленных на исследование семантики, поскольку именно он способен выявлять объективно существующие в ментальной организации носителей языка связи между словами, устойчивые языковые стереотипы и иные элементы, составляющие основу концептуализации действительности и менталитета.

По наблюдению В.Е. Гольдина, данные, полученные на основе ассоциативных словарей, позволяют определить устойчивые направления ассоциативных откликов, возникающих между стимулами и реакциями. Это, в свою очередь, приближает исследователя к пониманию закономерностей организации языковой картины мира в сознании носителей определенного языка [Гольдин, 2010, с. 97].

Согласно определению, приведенному в Большом психологическом словаре, ассоциативный эксперимент трактуется как специфический метод изучения мотивационно-смысловых структур личности, а также как способ выявления ассоциаций, сформировавшихся на основе индивидуального жизненного опыта [Мещеряков, Зинченко, 2002].

Категория «ассоциации» имеет длительную философско-психологическую традицию, восходящую к античным представлениям. Уже в трудах Аристотеля и Платона затрагивались механизмы связи между представлениями. Аристотель предложил классификацию форм ассоциативного «сцепления» - по подобию, последовательности и контрасту. Однако систематическая концептуализация ассоциаций началась лишь в XVII веке благодаря работам Р. Декарта, Т. Гоббса и Б. Спинозы.

Терминологическое оформление понятия произошло в 1690 г., когда Дж. Локк впервые ввел слово «ассоциация» в философский оборот [Архипова, 2011].

В современной психологической науке ассоциация определяется как устойчивая связь, формирующаяся между двумя или более психическими образованиями (ощущениями, восприятиями, двигательными реакциями, идеями и т.п.) при определенных условиях. Актуализация такой связи проявляется в том, что появление одного элемента автоматически инициирует воспроизведение другого [Горошко, 2001, с. 11]. Отсюда следует, что каждое ментальное представление о внешнем объекте или абстрактном понятии обладает своей ассоциативной корреляцией. Как указывает С.Л. Рубинштейн, формирование ассоциации представляет собой процесс, при котором одно явление приобретает функцию сигнала для другого [Рубинштейн, 1997, с.136].

Современные психологические исследования оперируют понятием ассоциации в более широком контексте, подчеркивая, что реакция на словесный стимул инициирует в сознании индивида целый спектр смысловых и образных связей. Эти связи отражают не только когнитивное содержание понятий и явлений, но и эмоциональные состояния, а также индивидуальный жизненный опыт, накопленный человеком [Ульянов, 1988, с. 12].

Возникновение ассоциативного эксперимента (АЭ) в практической психологии связано с работами американских психологов Х.Г. Кента и А. Дж. Розанова, впоследствии методика была адаптирована для психолингвистических исследований Дж. Дизом и Ч. Осгудом. В отечественной психологии и психолингвистике методика АЭ была усовершенствована и апробирована в экспериментальных исследованиях А.Р. Лурии и О.С. Виноградовой.

Стандартная процедура проведения ассоциативного эксперимента предполагает предъявление испытуемым списка слов-стимулов с инструкцией дать первую пришедшую на ум словесную реакцию. Принципиальное значение имеет требование немедленной реакции без осознанного отбора ответов, поскольку, как отмечает Р.М. Фрумкина, наличие когнитивного контроля исключает аутентичность ассоциативного процесса в его классическом понимании [Фрумкина, 2007, с. 320].

В прикладной психолингвистике разработано несколько основных вариантов АЭ:

1. Свободный ассоциативный эксперимент. Испытуемым не ставится никаких ограничений на словесные реакции.
2. Направленный ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается давать ассоциации определенного грамматического или семантического класса (например, подобрать прилагательное к существительному).
3. Цепочечный ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается реагировать на стимул несколькими ассоциациями - например, дать в течение 20 секунд 10 различных реакций слов или словосочетаний [Архипова, 2011].

Результаты ассоциативных экспериментов систематизируются в виде специальных словарей «ассоциативных норм». Исторически первым таким стал словарь Дж. Диза. В отечественной традиции основополагающими работами являются «Словарь ассоциативных норм русского языка» под ред. А.А. Леонтьева и «Русский ассоциативный словарь» Ю.Н. Караулова с соавторами. Последний содержит 1300 слов-стимулов, в качестве ответов зафиксировано 12 600 разных слов, а всего – более миллиона реакций.

Анализ данных АЭ осуществляется через концепцию ассоциативного поля, введенную в научный оборот Ш. Балли. Ассоциативное поле

представляет собой структурированную по частотности совокупность реакций на слово-стимул, где выделяют ядро (наиболее типичные ассоциации) и периферию. Ассоциативное поле может быть индивидуальным и коллективным. Коллективное ассоциативное поле, формируемое в свободном АЭ, отражает ассоциативную норму, которая, по мнению Ю.Н. Караулова, репрезентирует когнитивные структуры и ментальные репрезентации носителей языка [Караулов, 1994, с. 17]. Следовательно, наряду с лексическим, грамматическим, словообразовательным, стилистическим значениями слова появляется ассоциативное значение слова, которое в лингвистике интерпретируется по-разному. Так например, Н.С. Болотнова рассматривает ассоциативное значение слова 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 фонетических особенностей, но и имеющейся в обществе традиции употребления [Болотнова, 1981, с. 16]. А.А. Залевская считает, что ассоциативное значение слова может быть структурировано в виде моделей разных ситуаций, то есть стратегия понимания слова опирается на стратегию его идентификации через ситуацию [Залевская, 1998, с.37].

На сегодняшний день интерпретация результатов АЭ – классификация реакций и описание психических процессов ассоциирования – представляет одну из самых сложных задач, как в методологическом, так и практическом планах. Существуют психологические, лингвистические, психолингвистические, логические, смешанные классификации.

К настоящему времени, по мнению Ю.Н. Караулова, можно говорить о возникновении отдельного направления в психолингвистике – ассоциативной лингвистике, представленной ассоциативной лексикографией, ассоциативной лексикологией и ассоциативной грамматикой [Горошко, 2001, с. 76].

Согласно этой концепции, язык может быть представлен не только в виде системы отношений, не только как большая совокупность текстов, но и в виде ассоциативно-вербальной сети, соотносимой с языковой способностью носителя языка. Данная сеть состоит из последовательно усложняющихся и иерархически подчиненных уровней: слово или словосочетание – ассоциативное поле – совокупность ассоциативных полей. На фоне такого представления языка в рамках ассоциативной лингвистики выстраивается изоморфное ему ассоциативное пространство текстов.

С.В. Архипова считает, что искусственные тексты-выражения (реакции-словоформы и реакции-словосочетания), получаемые в АЭ, представляют собой достаточно надежный, весьма ценный материал для исследования механизмов ассоциирования, порождения речи. Эти тексты позволяют выяснить, как устроены фрагменты языкового сознания у носителей языка через семантическую структуру слова. Речь отражается в сознании людей и формирует это сознание. И все, что есть в сознании людей, так или иначе, реализуется в речи, текстах. Самым важным, на ее взгляд, является то, что АЭ позволяет обнаруживать реальную картину соотношения формального знака и той семантической сущности, которой знак связан в индивидуальном когнитивном пространстве. А связан он, как наблюдения показывают, далеко не лексикографическими денотациями, а эмпирически обусловленными признаками и образами [Архипова, 2011].

Исследователи не без оснований полагают, что в ассоциациях испытуемые фиксируют имеющиеся в их сознании образы реальной действительности, материальные и идеальные [Архипова, 2011].

Выводы по главе 1

В данной главе предоставлен глубокий и всесторонний анализ понятия «картина мира» в различных научных дисциплинах, включая философию, религию, психологию, лингвистику, педагогику и культурологию. Особое внимание уделяется многогранности этого термина, его эволюции в разных областях знания, а также его роли в формировании мировоззрения и ценностных ориентиров. Акцент сделан на языковой и ценностной картинах мира, их взаимосвязи и влиянии на индивидуальное и коллективное сознание. Картина мира рассматривается как сложное, многоуровневое явление, которое варьируется в зависимости от культурного, социального, профессионального и индивидуального контекстов. В философии она трактуется как целостный образ реальности, формируемый через категории онтологии, гносеологии, аксиологии и праксеологии. В религии картина мира базируется на вере в трансцендентное начало, тогда как в науке она эволюционирует от классических представлений о детерминизме до современных междисциплинарных моделей.

Язык выступает не только как средство коммуникации, но и как инструмент формирования и передачи мировоззрения. Языковая картина мира отражает специфику восприятия действительности носителями языка, их культурные и исторические особенности. Она динамична и адаптивна, реагируя на изменения в обществе.

Исследования в этой области, включая ассоциативные эксперименты, позволяют выявить устойчивые связи между словами и концептами, раскрывая глубинные структуры сознания. Ценности играют ключевую роль в формировании мировоззрения, определяя нормативные ориентиры и идеалы общества. Они могут быть универсальными или культурно-специфическими, отражая уникальный опыт этноса. Ценностная картина мира формируется под влиянием множества факторов, включая семью, образование, социальное окружение и медиа. Особое внимание уделяется

младшему подростковому возрасту как критическому периоду становления ценностных ориентиров, когда личность активно осваивает социальные нормы и формирует свою идентичность.

Ассоциативный эксперимент представлен как эффективный инструмент изучения языкового и ценностного сознания. Он позволяет выявить устойчивые ассоциативные связи, реконструировать ментальные представления и анализировать культурные стереотипы. Этот метод особенно важен для понимания того, как язык и ценности взаимодействуют в сознании индивида и общества.

Таким образом, картина мира – это комплексное явление, интегрирующее знания, ценности, языковые структуры и культурные традиции. Ее изучение требует междисциплинарного подхода. Картина мира – это не статичная конструкция, а динамичный процесс, отражающий непрерывное взаимодействие человека с окружающей действительностью.

ГЛАВА 2. ЦЕННОСТНАЯ КАРТИНА МИРА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА

В данной главе нашей работы рассмотрены и проанализированы результаты ассоциативного эксперимента, который был проведен среди ста пяти учеников 5–7 классов (учащихся от 10 до 13 лет). Для этого были выбраны главные ценностные блоки: школа, дружба, семья, хобби, любовь. Благодаря им мы попытаемся выявить ценностную картину мира младших подростков.

2.1. Представления о школе в ценностной картине мира младшего подростка

Рассмотрим наиболее ярко окрашенные реакции. На стимул «Школа» получены неоднозначные реакции со стороны подростков.

Среди опрошенных **пятиклассников** слово-стимул «школа» ассоциируют с такими понятиями, как: *равнодушие (перен. лишнее интереса, безучастное отношение к кому-либо или к чему-либо) [Ефремова, 2000]; усталость (ощущение слабости, упадка сил от усиленной деятельности, напряжения; утомление) [Евгеньева, 1999]; отрицательная (плохая по своим качествам, свойствам, вызывающий неодобрение, достойный порицания) [Евгеньева, 1999]; жалость (чувство соболезнования, сострадания к кому-, чему-л.) [Евгеньева, 1999]; утро; отстой; нагрузка; ерунда; ответственность (обязанность, необходимость давать отчет в своих действиях, поступках и т. п. и отвечать за их возможные последствия, за результат чего-л.) [Евгеньева, 1999]; нужда (потребность в ком-, чем-л., необходимость чего-л.) [Евгеньева, 1999]; негатив (от прил. негативный – отрицательный) [Евгеньева, 1999].*

Обращаясь к значениям данных слов, мы сделали вывод о том, что школа для подростков является местом, которое, в большинстве, не несет положительных эмоций. Младшие подростки испытывают утомление и

негативные чувства из-за большой нагрузки, которую им трудно выполнять в силу возраста и других жизненных приоритетов (дружба, семья, хобби). Обучение воспринимается как нечто плохое или не вызывающее никаких эмоций понятие, а такие понятия, как: *отстой* и *ерунда* (*нечто, не заслуживающее внимания; о любом плохом предмете, лице или явлении. Оттенок пренебрежения*) [Ефремова, 2000] – говорят о крайне отрицательной реакции.

С другой стороны, это слово-стимул ассоциируется также со следующими понятиями: *знания* (*сведения, познания в какой-л. Области*) [Евгеньева, 1999]; *учеба, учение* (*действие по знач. глаг. учиться; обучение, учение*) [Евгеньева, 1999]; *уроки*.

Это говорит о том, что есть подростки, которые считают школу местом, где они обучаются новому.

Немногие учащиеся ассоциируют школу с такими понятиями как: *развлечение* (*то, что развлекает, доставляет удовольствие*) [Евгеньева, 1999]; *веселье* (4); *хорошее место* (*пространство, доставляющее удовольствие*) [Евгеньева, 1999]; *воспоминания*.

Следовательно, не для всех пятиклассников это место, в которое они ходят за получением знаний, а место, где они приятно проводят время веселясь, развлекаясь с одноклассниками на уроках и переменах, посещая внеурочные мероприятия, занимаясь дополнительной деятельностью.

Была интересна такая реакция, как *обман* (1. *Лживые, нечестные слова или поступки человека, который хочет, чтобы у вас создалось неправильное мнение о чем-то*; 2. *Если вы называете обманом предметы, чувства, явления, вы хотите сказать, что их не существует или они не такие, какими кажутся*) [Дмитриев, 2003]. В данном случае можно понимать такую реакцию по-разному. Школа может казаться подростку тем местом, где ему предоставляют неверную информацию, дают знания, которые идут вразрез с его пониманием некоторых вещей. Либо же предстает как то место, где

ожидания не оправдываются в действительности, школа не выполняет свое прямое назначение учить и воспитывать.

Среди **шестиклассников** слово-стимул «школа» тоже имеет неоднозначные реакции, а именно: *тоска (Душевная тревога в соединении с грустью, унынием) [Ефремова, 2000]; рутина (4) (Пристрастие к привычному пути, следование шаблону, превратившееся в механическую привычку) [Ефремова, 2000]; столовая (3) (Ассоциация построена на место, где ребенок чаще бывает, находясь в школе) [Ефремова, 2000]; перемены (3); усталость (Состояние утомления, ослабления организма от продолжительной работы или от какой-либо деятельности) [Ефремова, 2000]; занятость; стресс (5).*

Мы наблюдаем отличие в реакциях между пятиклассниками и шестиклассниками. Если первые дают четкую оценку слову-стимулу «школа» через описание эмоций от этого места, то вторые ассоциируют школу уже с чем-то конкретным, и, как правило, ни у одних, ни у других, школа не ассоциируется с местом получения знаний.

Среди шестиклассников были и те, кто дал более эмоционально-окрашенные реакции: *тошнота (Состояние, предшествующее рвоте [Ефремова, 2000]); ненависть (2); обязательства; веселье (2); предвкушение (уроков); любимое место (3); страх.*

Данные ответы имеют как положительные коннотации, так и отрицательные. Не для всех школа – место, где они получают радостные эмоции, ответы поделились 50/50. Кто-то предвкушает уроки, радуется от встречи с учителями и одноклассниками, приятно проводит время, а кто-то испытывает страх, нелюбовь к школе.

В ответах респондентов были также ответы, указывающие на то, что шестиклассники воспринимают школу, как место для получения знаний: *место для учения; учеба (3); уроки (3); учебное заведение (2); место получения знаний (2).*

Большая часть опрошенных дала реакции, которые указывают на то, что школа для них – скучное место, в котором они не видят смысла, и посещение ее – нужда и обязанность. Понятия с отрицательными коннотациями в ответах дают понять, что дети не получают удовольствия от пребывания в школе. Поэтому были следующие экспрессивные ассоциации: *боль; 11 лет вставать в 7:00; ну, пойдет; скука (3); тюрьма; не хочется ходить; грустно; место, куда надо ходить всем; отстой; надоела; выпустите меня отсюда.*

Семиклассников, так же, как и шестиклассников, учеба волнует меньше всего, чаще школа ассоциируется с друзьями, встречами, личными отношениями: *первая любовь (2); ад (3); лучшие друзья; выгорание; стресс (4); ссоры (3); сплетни (3); конфликты; домашка; друзья (3)* – данная реакция указывает на то, что для детей в школе важны встречи с друзьями, а не знания.

В их ответах мы видим более сложные и осознанные реакции. Учеба уходит на второй план, а на первый выходят межличностные отношения и поиск себя. Рассмотрим еще некоторые реакции: *новые предметы; любимые учителя; проекты; скрытность; загруженность; учеба (3).*

Семиклассники ощущают нагрузку и давление от новых предметов, повышения нагрузки, ответственности, ведь в этом возрасте, как правило, учеба полностью лежит на них, родители уже не особо помогают и вмешиваются в процесс обучения, ведь дети уже не маленькие. Учителя требуют большего, а перед семиклассниками встают другие проблемы, которые тоже требуют решений: отношения между друзьями, первая влюбленность, поиск себя и своего места в социуме. И кто-то справляется с этим, а кто-то нет.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с негативными эмоциями и стрессом:

стресс (9); рутина (4); скука (3); ад (3); ссоры (3); ненависть (2). В сумме 24 реакции.

Меньше всего было реакций, связанных с положительной коннотацией, с ощущением спокойствия и защиты. Приближенные реакции: *хорошее место; веселье (2).*

Слово-стимул «**одноклассники**» имеет более положительные реакции среди пятиклассников: *друзья (9) (те, кто связаны с кем-л. дружбой) [Евгеньева, 1999]; дружба (4) (отношения между кем-л., основанные на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и т. п.) [Евгеньева, 1999]; лучшие (2); сверстники; веселые; близкие люди (в доверительных отношениях с кем-либо); кенты (друзья, приятели) [Ефремова, 2000].*

Тем самым можно сделать вывод, что школа – место, где пятиклассник находит близких себе людей в лице одноклассников, с которыми заводят первую и, возможно, долгую дружбу. Чаще пребывание в стенах школы для подростков несет положительную окрашенность за счет времени, которое они проводят в кругу одноклассников и друзей, что является в этом возрасте очень важным, поэтому выражается хорошими ассоциациями.

Были и такие реакции, как: *все равно (безразлично); никто (разг. о человеке, не находящемся в родственных, дружеских и т. п. отношениях с кем-л.) [Евгеньева, 1999]; скучные (3) (вызывающие скуку, неинтересные) [Евгеньева, 1999]; надоедливые (такие, которые надоедают) [Евгеньева, 1999]; неинтересные (2) (не возбуждающие интереса) [Евгеньева, 1999].*

Они говорят о том, что не все подростки в школе находят среди одноклассников своих друзей. Это может произойти в силу того, что человек имеет иной круг общения, более ему близкий, или о его сложностях социализации. Среди пятиклассников такие реакции могут быть и потому, что некоторые переходят в новый коллектив (классы перестраиваются), и

им приходится заново устанавливать отношения с одноклассниками и новыми учителями.

Не менее интересны такие реакции, как: *клоуны (шутники, несерьёзные, потешные люди, посмешище)* и *враги (те, кто находится в состоянии вражды, борьбы с кем-л.; противник, недруг)* [Евгеньева, 1999]. Первое понятие рассматривается, в данном случае, в переносном значении, следовательно, одноклассники являются шутниками, несерьезными людьми, которые ведут себя не соответствующе в положительном, либо же в отрицательном ключе. Второе понятие наталкивает на вывод, что у опрошенного враждебные отношения с одноклассниками, он воспринимает их, как недругов. Это возможно из-за конфликтов, разногласий или же буллинга.

Шестиклассники уже прошли адаптационный период, и поэтому их реакции приближены к положительной оценке: *друзья (8); забавные; поддержка; смех; нормальные; любимые (3); помощь; обезьяны (3)*.

Были реакции и с отрицательной коннотацией, ведь не всем легко найти общий язык с людьми в коллективе, кто-то просто предпочитает не вступать в контакт и общается с одноклассниками только по необходимости: *не общаюсь; странные (3); безумные; неинтересные (2); никто для меня; не друзья; тупые (3); шум; ненормальные (3)*.

У детей-шестиклассников сохраняются положительные отношения с одноклассниками, большинство видит в них друзей и помощников. Но и почти 50 процентов опрошенных дали отрицательные реакции, которые указывают на то, что одноклассники не для всех учащихся являются близкими людьми, с которыми связывают дружеские отношения. Это указывает на то, что многие так и не адаптировались в классе, или же предпочитают иной круг общения.

У семиклассников, как и у пятиклассников, неоднозначные ответы, ведь после шестого класса происходит расформирование классов, и многие ребята

попадают в новый коллектив: *непонятно; есть друзья (2); напряженность; игнор; обезьяны (3); раздражают; веселье (4); травля; буллинг.*

У ребят, которые остались в своем родном коллективе, выражены более положительные ассоциации: *опора и поддержка; вторая семья; близкие люди; родные (3); прикольные; любимые; тусовки; забавные; смех; общение; друзья (5); добрые.*

Некоторые из опрошенных давали нейтральные реакции, которые указывают на то, что дети никак (ни хорошо, ни плохо) не относятся к своим одноклассникам: *знакомые (3); люди; просто люди; дети, учащиеся в одном классе; ничего.*

Наблюдались и крайне отрицательные реакции, они указывают на то, что дети совсем не влились в коллектив, возможно, испытывают давление и угнетения в классе: *ненавижу; нелюди; все плохие.*

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с дружбой и глубокой эмоциональной привязанностью: *друзья (20); любимые (4); веселье (4); родные (3); дружба (4).* Всего 37 реакций.

Реакции, связанные с негативной оценкой, неприязню были также не редки: *обезьяны (6) скучные (3); неинтересные (2); странные (3); ненормальные (3); тупые (3).*

Меньше встречались реакции нейтральной, формальные: *знакомые (3); люди/просто люди; никто; все равно.* И крайне редки реакции, связанные с прямой агрессией: *буллинг; ненавижу; все плохие; травля.*

«Учителя» как слово-стимул вызывает отрицательные ассоциации: *злые (3); свинья (разг. О человеке, поступающем грубо, неблагодарно и низко) [Евгеньева, 1999]; скучные (вызывающие скуку, неинтересные) [Евгеньева, 1999]; плохие; враг (тот, кто находится в состоянии вражды, борьбы с кем-*

л.; противник, недруг) [Евгеньева, 1999]; строгие (3) (очень требовательные; взыскательный) [Евгеньева, 1999].

В лице учителя выступает человек, который оценивает работу подростка, дает знания, воспитывает ребенка. Подросткам свойственно воспринимать взрослых, которые ставят некие рамки в их деятельности, требуют больше, чем хочется подростку, отрицательно. Любая неположительная оценка несет протест.

Однако больше, все-таки, положительных реакций: лучшие (4) (сравн. к хорошие) [Евгеньева, 1999]; добрые (3) (расположенные к людям, отзывчивые, исполненные доброты, сочувствия к ним, готовности помочь) [Евгеньева, 1999]; понимающие (2) (в знач. прил. Разг. Способные разбираться в людях и событиях, правильно их оценивать) [Евгеньева, 1999]; веселые (полные веселья, жизнерадостные) [Евгеньева, 1999]; родные (дорогие, близкие сердцу) [Евгеньева, 1999]; любовь (чувство глубокой привязанности к кому-, чему-л) [Евгеньева, 1999]; восторг (сильный подъем радостных чувств; восхищение) [Евгеньева, 1999]; круто (в знач. здорово); классные, только барабанные перепонки болят.

Эти реакции дают понять, что у многих подростков доверительные и хорошие отношения с учителями, они видят в них понимающих, добрых людей, которые, возможно, относятся к ним с любовью. Последняя, из перечисленных, реакция намекает на то, что учителя могут повышать голос, объяснять что-либо громко и тем самым доставлять дискомфорт.

Интересна такая ассоциация, как: родители (отец и мать «по отношению к детям») [Евгеньева, 1999]. Возможно, учителя сравниваются с ними, потому что ассоциируются с общей целью – воспитанием, либо потому, что учителя являются такими же близкими людьми, как и родители.

Такая реакция, как *учитель*, говорит о том, что подросток воспринимает это понятие в его прямом значении. Это возможно в силу того, что у ребенка просто нет никаких ассоциаций: ни положительных, ни отрицательных.

У понятия *проводники* много значений, одно из них: проводник – *провожаемые, указывающие путь*. Такая реакция у подростка могла возникнуть из-за того, что учитель ассоциируется с тем человеком, который прокладывает путь в мир знаний, либо же в жизнь, воспитывая и поучая ребенка.

Некоторые опрошенные ассоциируют учителей с понятием *домашнее задание (2)*, это связано с тем, что каждый учитель задает его почти каждый день.

Среди **шестиклассников** были похожие реакции, учителя все также остаются теми, кто задает много домашнего задания, требует вовлеченности и отдачи, часто как хвалят, так и ругают на уроках: *строгие (4); задают дз; крик; справедливые; классные (3); придираются; поучают (2); скучные; странные; неинтересные*.

Выявлены реакции, которые указывают на роль учителя в жизни ребенка: *наставники; классный (3); надзиратели; второй родитель; указывающие путь (2); проводник; друг; родители; ведьмы*. Данные реакции дают понять, что для кого-то учитель – наставник и помощник, а для кого-то нет.

Для многих учителя ассоциируются все же с положительными понятиями, указывающими на то, что детям интересно ходить на уроки, учителя им нравятся и они преподают свой предмет интересно. Хорошее отношение к детям со стороны учителей не остается незамеченным, многие респонденты отмечают, что учителя понимающие, добрые и отзывчивые люди для них. Отсюда и следующие реакции: *молодцы; королевы; хорошие (2); умные (2); интересно объясняют; доброта и забота; почти все добрые; добрые (3); помощники; хорошие люди*.

У **семиклассников** больше положительных реакций, ведь они уже привыкли к учителям, сработались с ними и со многими нашли общий язык: *родные (3); добрые; классные (3); отзывчивые; поддержка; интересный урок; забота; уважение*.

Были и отрицательные реакции, ведь не все ученики приходят в школу за знаниями, и не всем интересно само обучение, учителя воспринимаются в таких случаях чаще, как враги: *страх; давление; строгие (2); кричат (иногда); много задают; пересадка.*

Нашлись и ответы, которые обозначают предметы, которые являются неотъемлемой частью учителя: *красная ручка; оценка (2); достаем листочки; домашка (3).*

У многих семиклассников учителя ассоциируются с людьми, которые обучают и дают знания: *обучение; те, кто дает знания (4); умные люди; учеба (3).*

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с описанием личностных качеств учителей, как положительных, так и отрицательных: *строгие (9); добрые (6); классные (6); лучшие (4); понимающие (2); скучные (2); хорошие (2); родные (6).*

Реакции, связанные с функциональной ролью учителя: *те, кто дает знания (4); домашка (3); домашнее задание (2); учеба (3).*

Меньше встречались реакции, связанные с выражением профессионального уважения к педагогу, как к специалисту.

Слово-стимул «урок» у большей части подростков ассоциируется с чем-то скучным, ненужным, не требующим внимания. Были выделены следующие реакции: *скука (4); потраченное время; тоска (4) (тяжелое гнетущее чувство, душевная тревога) [Евгеньева, 1999]; нуднятина (разг. что-либо нудное, докучливое, надоедливое, тоскливое) [Евгеньева, 1999]; равнодушие (3) (безразличное, безучастное отношение к окружающему, происходящему) [Евгеньева, 1999]; скучища (разг. Сильная, невыносимая скука) [Евгеньева, 1999].*

Это дает понять, что многие не испытывают тягу к обучению, не считают уроки в школе полезным времяпровождением.

Уроки также нагоняют на некоторых подростков печальное настроение: *грусть (5) (чувство печали, легкого уныния) [Евгеньева, 1999]; печаль (2) (чувство грусти и скорби, душевной горечи) [Евгеньева, 1999]; минус настроение (в знач. упадок настроения).*

Это может быть связано с незаинтересованностью во время занятий, предпочтением провести время иначе, ведь в младшем подростковом возрасте не у всех учеба стоит в приоритете.

Нашлись и те, кто считают уроки приятным занятием: *веселье (2); смешно; сплетни (слухи, передаваемые устным путём); время покушать; неплохо (разг. Достаточно хороший, удовлетворительный) [Евгеньева, 1999]; люблю.*

Можно заметить, что это не говорит о том, что дети любят уроки, потому что получают на них знания, а потому, что это время, когда они могут побеседовать с друзьями, заняться посторонними делами в кругу одноклассников, тем самым весело провести время. Лишь у одного ребенка, из опрошенных, была реакция *занятие*, что говорит о том, что он ассоциирует уроки с прямым их значением – *учебное занятие по какому-либо предмету, а также отведенное для него время* [Евгеньева, 1999].

Шестиклассники ассоциируют урок со скучным временем проведения, но уже наблюдается понимание важности учебы: *знание (3); 40 минут (5); работа (3); конспекты; много писать; пенал; вопросы/ответы.*

Также есть и те, кто продолжают ходить на уроки не для получения знаний, а для встречи с друзьями, общения. Многие ответы дают понять, что не всегда дети готовы к урокам, поэтому получают неудовлетворительные оценки: *двойки (3); болтовня; сижусь в телефоне; тупость; скука смертная; отстой (2); смех; трата времени (4).*

У **семиклассников** уроки полностью уходят на второй план, заинтересованность в них наблюдается у малой части опрошенных, большая

часть предпочитает на уроки ходить ради друзей и общения, а кто-то просто безразлично относится к данному мероприятию: сон (4); рутина; непонимание; общение (3); разговорчики; усталость; скука; втыкаю в телефон; цирк; интерес; выживание; писанина; стресс (5); не надо (3); 40 минут (7).

Семиклассники безразличнее относятся к учебе, и понимают слово «урок» уже не как «форма организации обучения с целью овладения учащимися изучаемым материалом», а больше как время для общения с друзьями, встречи с близкими людьми. На уроках семиклассники уже не заинтересованы работой, а больше испытывают стресс, недовольство, кто-то полностью игнорирует преподаваемый материал и просто «присутствует». Межличностные отношения отодвигают на второй план усидчивость на уроках, вовлеченность в процесс обучения, ведь дети думают о других вещах.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с негативными эмоциями и реакции, связанные с формальными аспектами урока: 40 минут (12); скука (4); тоска (4); равнодушие (3); грусть (5); работа (3); трата времени (5); сон (4); стресс (5).

Меньше встречались реакции, связанные с получением знаний, учебным процессом: знание (3); интерес; развитие.

2.2. Представления о семье в ценностной картине мира младшего подростка

Семья играет важную роль в становлении ценностных ориентиров подростка. Очень важно рассмотреть именно этот фактор в нашей работе, потому что у младших подростков начинает активно возрастать потребность в межличностном общении, в оценке их окружающими и в идентификации себя, как личности. И зачастую семья воспринимает изменения в поведении ребенка крайне отрицательно, или же наоборот положительно. Отсюда и

интерес к рассмотрению реакций на следующие слова-стимулы: родители, дом, традиции, семья.

На слово стимул «родители» среди **пятиклассников** были реакции как с положительной коннотацией, так и с отрицательной. Например, многие видят в родителях людей, которые поддерживают ребенка, любят, являются для него опорой и крепким плечом: *всегда поддержат и помогут; добрые (2); самые близкие (3); забота; всегда рядом.*

Многие дети ассоциируют родителей с нежными, приятными понятиями, которые передают глубокие чувства ребенка, его привязанность и восхищение. Данные реакции говорят о том, что пятиклассники близки с родителями, любят их и чувствуют их любовь по отношению к себе: *любимые (4); те, кто любит; родные (2); лучшие (3); люблю; дорогие мне люди; добрые люди; очень хорошие; крутые; молодые и красивые; крутые; друзья.*

У одного пятиклассника, из всех опрошенных, была отрицательная реакция на это слово-стимул: *вредители (Те, кто наносят вред кому-либо или чему-либо) [Ефремова, 2000]* – данная ассоциация наталкивает на то, что ребенок видит в родителях тех, кто не приносит ему пользу, не является близким человеком, который поможет, поддержит и поймет. У ребенка поддерживаются теплые отношения с родителями, он уже начинает ассоциировать родителей с понятием, которое подразумевает отрицательное значение, следовательно связь ребенка с родителями нарушается.

Была одна нейтральная реакция, которая указывает, что родители у некоторых детей вообще не вызывают никаких ассоциаций: *никто (2).*

Такая реакция может быть по разным причинам: незаинтересованность жизнью ребенка (со стороны родителя), другие заботы, интересы и проблемы стоят выше (работа, личная жизни, нездоровый образ жизни), переложение

обязанностей в воспитании ребенка на других родственников (как правило, на бабушек и дедушек) и т.д.

Рассмотрены также реакции, которые напрямую имеют значение со словом *родители* (1. *Отец и мать по отношению к детям*; 2. *Те, кто дал жизнь ребёнку*) [Ефремова, 2000]. Дети, давшие такие ответы, понимают слово «родители» через ассоциацию с теми, кто составляет это собирательное существительное: *мама и папа; люди, благодаря которым мы родились; те, кто дали жизнь.*

Была интересна следующая реакция: *подарки* (2) (1. *то, что дарят*; 2. *перен. Что-н. хорошее, приятное (обычно как знак уважения, признательности)*) [Ефремова, 2000]. Через нее можно наблюдать у ребенка ассоциацию с родителями через понятие, несущее как материальное значение (родители дарят подарки), так и переносное значение, которое может трактоваться как то, что родители ассоциируются с чем-то хорошим, приятным, что было им подарено.

Среди **шестиклассников** на слово-стимул «родители» прослеживались более сложные понятия: *мудрость; наставник в жизни; наши корни; безопасность; дающие жизнь.*

Исходя из этих реакций, можно понять, что дети ассоциируют родителей с теми, кто дарует жизнь ребенку, от кого идет начало семьи, кто направляет на некий путь, передавая мудрость и наставляя.

Были и ассоциации, связанные с оценочными понятиями, которые характеризуют понятие «родители» с положительной точки зрения: *ласковые; добрые; любящие* (2); *родные* (5); *самые лучшие; родной дом* (2); *обожаю* (2).

Были и немного отвлеченные реакции от данного слова-стимула: *подарки* (возможно, *родители балуют ребенка, ни в чем ему не отказывают*); *завтрак* (время, когда, возможно, чаще всего ребенок беседует, видится с родителями); *беседы.*

Не обошлось и без реакций с отрицательным значением. В шестом классе дети все больше входят в социум, родители уходят на второй план, как авторитет. Из-за доминирующей позиции сверстников и друзей, происходит нередко конфликт и разрыв в отношениях с родителями: *скандалы; нравоучения; требование; запреты; непонимание (2)*.

У семиклассников (через их ассоциации) наблюдаются сложные отношения с родителями. Они уже не понимают своих детей, все реже уделяют им внимание, или же ребенок просто не воспринимает это внимание как благо: *давление (2) (Принуждение, насилие над чьей-н. волей, убеждениями) [Ефремова, 2000]; не понимают (2); требуют слишком много; ограничения; контроль (2); хорошие, но строгие; боюсь (эта реакция особенно интересна, так как мы можем заметить, что родитель ассоциируется с тем, с кем небезопасно); добрые, но иногда злятся.*

Через ассоциацию *вечно заняты* (так ответили двое опрошенных), мы можем понять, что детям мало внимания со стороны родителей. Ребенок не чувствует участия в своей жизни со стороны мамы и папы, тем самым отдаляя себя от чада.

Наблюдались и все также положительные ассоциации, что говорит о том, что не у всех детей трудные отношения с родителями. Для некоторых они ассоциируются с поддержкой, защитой, заботой, любовью и хорошими воспоминаниями: *уют и покой (4); поддержка (2); забота; защита; лучшие (3); любимые (4); самые добрые (2) ; мой домик из одеял (некая метафора, указывающая на защиту, безопасное место и комфорт); моя поддержка и опора; родные и любимые (3); люди, которые не бросят; взаимопонимание.*

У семиклассников вся так же сохраняются добрые, близкие отношения с родителями. Большинство видит в родителях поддержку и заботу, защиту и покой. Но уже прослеживаются и отрицательные реакции, которые указывают на то, что некоторые дети отдаляются от родителей, чувствуют их

непонимание и строгость, что свойственно в данном возрасте, ведь в 13 лет дети все реже находят общий язык с родителями.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с любовью и глубокой эмоциональной привязанностью, описывающие чувства комфорта: *уют и покой (4); любимые (4); родные (3); лучшие (3); самые близкие (3); самые добрые (3); поддержка (2).*

Меньше встречались реакции, связанные с контролем, запретами: *требуют; запреты; контроль; ругают.*

Таким образом мы видим, что младшего подростка неоднозначны реакции на слово-стимул «родители». Кто-то все больше отдаляется от родителей, не видит в них людей, которые поддерживают и защищают. А кто-то наоборот, сохраняет с родителями доверительные, теплые и приятные ассоциации.

Гарец С.А. указывала на то, что в семье закладываются первоосновы мировоззренческих установок подростка, формируются представления о моральных нормах, этических ориентирах и культурных традициях. Но на то, какими именно будут эти представления, влияют общий климат в семье, взаимоотношения между ее членами.

Рассмотрим реакции на слово-стимул «**семья**». У **пятиклассников** оно вызывает теплые и приятные ассоциации. Можно наблюдать понимание ценности семьи, ее важности и необходимости: *любовь (чувство глубокого расположения, самоотверженной и искренней привязанности. Л. к родине, к родителям...) [Ожегов]; поддержка (помощь, содействие) –* указывает на одну из функций семьи, а именно оказание внимания, взаимопомощь; *те, кто тебя любят; хорошая (2) (вполне положительная по своим качествам, такая, как следует) –* эта реакция указывает на то, что семья для ребенка обладает всем, чтобы ему нравилось там находиться; *родные (употребляется как ласковое обращение к родственникам, к близким по духу, привычкам и*

убеждениям людям) – ассоциация указывает на близкие отношения в семье; *близкие люди (2)* – данная реакция указывает и на кровное родство, и на то, что ребенок, возможно, привязан к семье; *люблю; хорошо; святые люди (2); главное* – семья для ребенка на первом месте; *любимые люди* – те, к кому испытывают теплые, глубокие чувства.

Многие слова-реакции указывают на хорошие взаимоотношения в семье, любовь и поддержку. У пятиклассников прослеживаются, в основном, положительные ассоциации со словом «семья». Интересна реакция *святые люди*. По словарю Ушакова, слово «святые» имеет много значений, но, в данном случае, мы рассмотрим переносное значение: *«Глубоко чтимый, дорогой, заветный, любимый (книжн. торж.)» [Ушаков]*. Это значение указывает на то, что дети, давшие такую реакцию, глубоко уважают свою семью, воспринимают ее членов, как людей, которых нужно чтить за их труд, за их отдачу.

Также наблюдаются реакции, которые дают прямое указание на значение слова «семья», или отсылают нас к нейтральному пониманию состава семьи: *папа, мама (2) (те, кто дал жизнь, кто составляет семью ребенка, родители); родители (2); семья (2); родственники; люди* – те, кто составляет семью.

В данных реакция не прослеживается эмоциональная окраска или особое отношение к слову «семья». Для детей, давших такие ответы, данное слово ассоциируется с составом семьи, с нейтрально окрашенными словами.

Немногие ассоциируют семью с понятием «дом»: *дом родной (Свое жильё, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство) [Ушаков]; дом, где тебя любят; дом.*

Таким образом можно сделать вывод, что дети 10-11 лет (пятиклассники) очень привязаны к семье, они видят в людях, составляющих семью,

поддержку, опору, заботу и любовь. Семья для них на первом месте, но не для всех.

Среди **шестиклассников** наблюдаются также положительные ассоциации к слову-стимулу «семья»: *любимые люди (5); родные люди (3); опора и поддержка; самая классная; оберегает; где кормят меня и любят; веселая; мое ВСЕ; самые близкие; моя семья.*

Для некоторых шестиклассников семья ассоциируется с понятиями, которые указывают на гиперопеку, надзор за ребенком, а некоторые реакции дают понять, что ребенок не чувствует себя свободным в семье: *тотальный надзор; внимание; строгость (3); контроль; все время рядом; следят за учебной; заставляют учиться; любимые, но иногда не понимают.*

Была одна реакция, которая дает понять, что ребенок чувствует давление со стороны родителей. Он не ощущает себя, скорее всего, любимым, родители его часто с кем-то сравнивают и хотят видеть от него только лучшие результаты: *для них все не так (сравнивают с другими).*

Для **семиклассников** слово-стимул «семья» сохраняет ассоциации с положительными коннотациями. Для большинства семья все также стоит рядом с такими понятиями, как: *поддержка (4); родные (5); любовь и взаимопонимание (3); хорошая; благополучие; место, где меня любят; опора; круто; тепло; лучшие.*

Дети 13 лет продолжают чувствовать себя в семье под защитой, в заботе и любви, данные ответы указывают на то, что у них царят взаимопонимание, благополучие и комфортные отношения с членами семьи. Для многих семья остается важным понятием в их жизни: *святое (2); первостепенное; самые важные люди; любимые (2); близкие люди (2).*

Для некоторых «семья» ассоциируется с понятием *дом (5)*, с местом, где обитают все ее члены.

Часть опрошенных давали слова-реакции связанные с прямым понятием слова «семья» или с составляющими ее людьми: *семья, родители (2), семейные занятия.*

Интересны были две противоположные реакции. Один из опрошенных дал ответ *хоррор квест*. Данную ассоциацию можно считать отрицательной, так как несет в себе значение чего-то страшного, непредсказуемого, пугающего и держащего в напряжении.

Еще один ответ был следующим: *союз (2) (тесное единение, связь) [Ефремова, 2000]*. В нем мы видим полное понимание понятия «семья», ведь оно понимается, как группа людей, живущих вместе (находящихся в близкой связи). Через нее мы видим, что у семиклассников уже отчетливей прослеживается точное понимание данного слова-стимула, ведь другие возрастные группы не давали такого ответа.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с близостью и выражением глубоких чувств, с домом: *любимые (7); родные (8); поддержка (6); дом (6)*. Реакции, описывающие позитивную оценку: *хорошая (3); святые люди (2)*.

Меньше встречались реакции, связанные с гиперконтролем, давлением: *строгость (3); контроль; надзор*.

Слово-стимул «дом» у пятиклассников, в основном, ассоциируется с местом, где им комфортно и уютно, которое является для них родным: *любимое место (2); уют (4) (1. Совокупность изящества и комфорта в устройстве жилища или иного помещения; 2. перен. Душевный покой и комфорт) [Ефремова, 2000]; отдых (в знач. Отождествления с местом, где ребенок восстанавливает силы после утомления); рай (2) (перен. Красивая местность, где можно счастливо и безмятежно жить) [Ефремова, 2000]; мне нравится; место, где ты появился и где тебя любят; место, где за нами ухаживают; родное место; родные (2)*.

Для многих людей, как и для младших подростков, дом является местом защиты, поддержки, отдыха и спокойствия. Поэтому многие ответы были связаны с понятиями с положительной коннотацией: *защита; укрытие; где можно отдохнуть и поспать (2)*.

Интересна следующая реакция: *очаг (Употребляется как символ родного дома, семьи (обычно с определениями: свой, семейный, домашний) [Ефремова, 2000]*. В этой ассоциации мы снова видим взаимосвязь понятия «дом» с понятием «семья». Можно сделать вывод, что ребенок считает это место для себя родным, символичным. Прослеживается и культурная составляющая, ведь понятие «семейный очаг» берёт своё начало в древнейших временах, когда огонь был жизненно необходим для выживания. Вокруг огня собиралась вся семья, чтобы приготовить пищу, обсудить важные вопросы и просто побыть вместе. Огонь был символом единства и благополучия, его поддерживали постоянно, передавая эту обязанность из поколения в поколение.

Были и ассоциации, напрямую связанные с понятием «дом»: *дом (2); место, где я живу (3); место проживания; здание (3)*. В данном случае дети понимают дом буквально, как жилище, место для проживания, некое здание. Следовательно это место не несет ассоциаций, связанных с положительными или отрицательными понятиями. Нейтральное отношение к данному слову-стимулу несут и такие ассоциации, как: *нормальный, пойдет, место*. У детей, давших такие ответы, возможно, слабое чувство привязанности к дому, как к месту, к обитающим там людям.

Были даны и совсем отвлеченные ответы на данное слово, возможно потому, что дети чаще занимаются этими делами или видят эти «предметы», находясь дома, следовательно, ассоциируя потом с ним: *танки (2) (компьютерная игра)* – по всей видимости, дети чаще играют, находясь дома, не занимая свое свободное время другими интересными для них вещами; *шкаф; компьютер; кошка; кровать*.

У **шестиклассников** на слово-стимул «дом» были достаточно однозначные реакции. Многие дети ассоциируют это понятие с местом, где живет их семья, где им комфортно и всегда рады: *комфорт (5); тепло и забота (3); где живет вся семья; родное место; уют (4); где ждут и любят; люблю; спокойствие и тепло; собираемся все вместе.*

Некоторые шестиклассники ассоциируют «дом» с понятием *отдых (5)*. Для них это место, где можно расслабиться и заняться любимыми делами, после напряженного дня: *поспать, отдохнуть, тут играю и отдыхаю.*

В меньшинстве наблюдаются отрицательные реакции: *крики; работа (скорее всего, работа по дому, домашние обязанности); тоска; стараюсь оттуда уходить.*

Эти ассоциации указывают на то, что не для всех шестиклассников дом – место, где они чувствуют себя в окружении заботы и любви. Это может говорить о том, что дети в натянутых отношениях с домочадцами, возможно, чувствуют себя комфортнее с другими людьми (друзьями, знакомыми).

Для **семиклассников** слово-стимул «дом» ассоциируется уже больше с прямым значением данного слова (что превышает количество похожих ответов у пяти- и шестиклассников), многие давали реакции-синонимы к этому понятию, которые не несут в себе ни положительной, ни отрицательной коннотации: *хата; квартира; то, где я живу; дом (2); новый (видимо, означает переезд в новый дом); здание (2); нормальный; жилье (3).*

Интересна реакция: *Родина (3)*, данное понятие можно рассматривать в двух значениях: 1. *Страна, в которой кто-либо родился и истинным гражданином и патриотом которой является [Ефремова, 2000];* 2. *Место рождения, происхождения кого-чего-н., возникновения чего-н [Ожегов].* Среди семиклассников (детей 13 лет) мы видим результат воспитания и влияния окружения (школы, родителей). Родину чаще всего сравнивают с домом, где тебе комфортнее, роднее, привычнее чем где-либо. В русском

языке и культуре связь «дом - Родина» является ключевой. Ведь и в народных песнях, и в стихотворениях, и в пословицах мы видим отождествление подобного рода: «везде хорошо, но дома лучше» (это понимается не в конкретном смысле, а подразумевает «дом», как страну или малую родину). Также дом ассоциируется с местом, где тебя защитят и где ты всегда нужен, и тебя ждут (с Родиной).

Отсюда и следующие ассоциации, связанные с домом, как с местом, где тебе комфортнее и безопаснее всего, где ты чувствуешь себя частью чего-то целого (семьи): *мой дом – моя крепость (2)* (культурный код – поговорка); *любимое место; уют (2); укрытие; родной; поддержка; семья; место времяпровождения с семьей (2)*.

У семиклассников мы видим уже новую, не встречающуюся у других возрастных групп, ассоциацию: *личное пространство (4)*. Для детей это зона комфорта, которую он считает своей и охраняет от других, не впускает посторонних. У подростков формируется понимание собственного Я, ценности себя и того, что окружает. Возможно, ребенок чувствует себя дома наиболее комфортно, там он может спрятаться от внешнего мира, быть собой и не притворяться. Подростки создают личные границы для того, чтобы самовыражаться, чувствовать себя защищеннее, иметь свое место, которое можно контролировать.

Также в большинстве семиклассники ассоциируют дом с понятием отдыха: *отдых (6)*. Возможно потому, что именно там они могут быть собой, могут расслабиться и сделать паузу после тяжелого, насыщенного дня. Современные дети чаще перегружены дополнительным обучением, секциями и уроками. В современном мире нельзя отставать, а дети не всегда готовы морально и физически выносить такой темп жизни, следовательно, дом является местом отдыха.

Не обошлось и без отвлеченных реакций на данное слово, но, все равно, так или иначе связанных с домом: *пожар* (возможно, это произошло в доме ребенка недавно и сохранилось в памяти); *окно* (составляющая часть дома); *еда* (дома, как правило, происходит частое употребление пищи).

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с отдыхом, семьей и отдыхом: *семья/родные/забота* (16); *отдых* (12); *уют/комфорт* (15).

Меньше встречались реакции, связанные с отвлеченными понятиями/предметами, ассоциирующимися с домом: *окно, еда, кровать* и т.д.

Неразрывно с понятием «семья» идет понятие «традиции», ведь именно здесь закладывается и формируется первое понимание ценностей и традиций, обычай, свойственные окружающему миру или конкретно семье. Семейные установки могут быть обусловлены религиозными взглядами, культурными особенностями или личными убеждениями, транслируемыми в процессе воспитания.

Реакции на слово-стимул «традиции» среди пятиклассников были неоднозначны. Было выявлено, что не все дети понимают, что это за понятие и что оно значит, или же ответ был отрицательным, указывающий на то, что в семьях детей нет никаких традиций: *традиции* (3) – этот ответ может указывать лишь на то, что у ребенка нет ассоциаций с этим словом, и ему нечего ответить; *непонятно* (2); *не знаю* (2); *нет* (8).

За непониманием данного термина может скрываться и то, что ребенок просто не ставит знак равно между некоторыми действиями, которые они делают в семье дружно и в определенное время и «традициями», которые, возможно, есть в семье. Также, для современного ребенка, понятие «традиции» может просто быть невидимым, ведь уже стало частью повседневной жизни. Еще одним объяснением может быть то, что в

современных семьях часто нет строгого распорядка дня и устоявшихся, специально созданных ритуалов. Жизнь может быть спонтанной и динамичной и ребенку может не хватать ярких событий, которые он мог бы идентифицировать как что-то особенное.

Многие дети ассоциируют традиции с праздниками, которые проводят в кругу семьи и близки с определенными действиями, они считают это времяпровождение интересным и увлекательным: *день рождения; веселые праздники; семейное дело (3); праздники (3); торт; что-то придуманное в семье; интересное дело; хорошие.*

Нашлись и те, кто дал ассоциации близкие к понятию «традиции», следовательно, можем сделать вывод, что некоторые дети понимают значение слова «традиции» и в их семьях они являются неотъемлемой частью: *наследство (скорее всего, в знач. того, что передает по наследству от поколения к поколению); привычки; обязательное; ходить в баню; играть в танки (скорее, индивидуальная традиция ребенка); обычаи (2) (синоним понятию «традиции»); случай (2) (близко к тому, что происходит редко).*

Один ребенок, из опрошенных, ответил следующее: *теперь крики сестры.* Данная ассоциация указывает на то, что последнее время это происходит регулярно и, следовательно, ассоциируется с традициями, с тем, без чего их быт теперь невозможен.

Таким образом можно сделать вывод, что среди пятиклассников подавляющее большинство не понимает значение слова «традиции».

Шестиклассники ассоциируют слово-стимул «традиции» в большинстве с праздниками в кругу семьи, с занятиями, которые они делают чаще всего вместе. Некоторые считают традицией хождение в школу: *поход в театр; дни рождения с семьей; поездка к бабушке (2); блины; ставить елку на Новый Год; подарки (3); общие дела; поход в церковь; ходить в школу (4).*

Многие шестиклассники, как и пятиклассники, давали реакции, указывающие на то, что у них нет традиций, либо же они не воспринимают некие обычаи в семье за традиции: *нет такого; не знаю (4); нет (9)*.

Бали ассоциации, дающие понять, что дети понимают слово традиции и считают это важным понятием не только для семьи, но и для народа: *важные дела; обычаи (3); придерживаемся обязательно; сплочение народа*.

Среди семиклассников наблюдается похожая тенденция, но уже в меньшинстве: *нет (3); не знаю (3); традиции*.

Дети тринадцати лет в большинстве дают четкие реакции на данное-слово стимул, указывая на определенные традиции их семьи, или же близкую к пониманию ассоциацию: *пироги; праздники (4); то, что мы ценим и уважаем (4); подарки на Новый Год; баня, шашлыки; уважение (3); культура; сплоченность*.

Семиклассники уже имеют представления о том, что традиции – это часть культуры народа, их нужно ценить и уважать. Традиции объединяют, являются неотъемлемой частью нашей жизни.

Некоторые дети ассоциируют традиции с отдыхом: *отдых (2); поспать (2)*. А часть связывает их конкретно со своей семьей, а не с народом в целом: *семья (2), домашние (2), семейные увлечения, то, что отличает одну семью от другой, события с семьей*. Это указывает на частное отношение к данному термину.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с непониманием и незнанием, или же с тем, что традиций в семье нет: *нет/не знаю/непонятно (36)*. Превалируют также ассоциации, связанные с праздниками: *праздники/подарки (21)*. Меньше, но все же часто, указывались реакции, связанные с пониманием традиций, как обычай: *обычаи/ценности (12)*.

Меньше встречались реакции, связанные с отвлеченными понятиями/предметами, ассоциирующимися с традициями: *наследство, играть в танки, крики сестры* и т.д.

Семья остается ключевой ценностью для подростков обоих возрастов, однако её восприятие меняется: пятиклассники и шестиклассники демонстрируют эмоциональную привязанность, доверие и позитивное восприятие семьи, родителей и дома. Они видят в семье источник любви, поддержки и безопасности; семиклассники сохраняют положительное отношение к семье, но у части подростков появляются ассоциации, связанные с напряжением, контролем, непониманием со стороны родителей. Это отражает начало сепарации и стремление к самостоятельности.

2.3. Представления о дружбе в картине мира младшего подростка

На слово-стимул «друг» у пятиклассников в большинстве прослеживаются реакции, которые характеризуют те качества, которыми должен обладать настоящий друг, или те чувства, которые возникают рядом с другом: *с ним весело (3); поддержка (3); верный человек; близкий человек; тот, кому я доверяю секреты; доброта» (2); помощник (3); смех, помощь; счастье; уют; с ним хорошо (2).*

Дружба является неотъемлемой частью жизни человека. С момента начала взаимодействия с социумом, дети выбирают себе друзей, которые соответствуют определенным качествам, близким самому ребенку. У пятиклассников наблюдается четкое представление о том, кто такой друг и каким он должен быть. Некоторые из опрошенных давали реакции, связанные с конкретными именами, или же одноклассниками, теми людьми, с которыми они чаще взаимодействуют в данном возрасте: *одноклассник (3); Ксюша; Саня; Поля; Миша, Саша; Илья.*

Некоторые же дети ассоциируют слово-стимул «друг» с синонимичными к нему понятиями: *товарищ (3); брат; друг; человек.*

Нашлись и дети, которые не знают, кто такой друг. Это возможно из-за того, что ребенок еще не нашел близкого для себя человека и не состоит ни с кем в доверительных отношениях: *кто это?; не знаю (3); у меня нет (2)*.

Трое из опрошенных дали реакцию: *лучший (3)* – ассоциируя друга с понятием «лучший друг».

Среди **шестиклассников** слово-стимул «друг» ассоциируется с понятиями, которые указывают на эмоции и чувства, возникающие от этого человека: *тепло (4); надежность; защита; радость; любовь (3); верность; каждый раз смеемся; радость; веселье (5)*.

Выявлены понятия, указывающие на те занятия, которыми ребенок занимается со своим другом: *гуляем; отдых; в переписке (интересная ассоциация, которая показывает, что у ребенка близкий друг живет далеко, или же он знаком с ним лишь через интернет); играем вместе»; сидим за одной партой (2); сплетничаем (2)*.

Многие шестиклассники ассоциируют данное слово-стимул со школой и одноклассниками: *одноклассники (6); школьные приятели; класс; вместе учимся*.

В ответах **семиклассников** на слово-стимул «друг», также были реакции, характеризующие качества настоящего друга: *поддержка (2); тот, кто поможет в трудную минуту; доверие (значит ребенок полностью открыт для своего друга, который не осудит); сумасшествие (оттенок ярких эмоций от нахождения рядом с другом); человек, которому можно довериться; с кем можно поговорить (3); мой кент, который выйдет погулять; тот, кто тебе поможет, с кем тебе интересно*.

У подростков 13 лет мы ярче видим необходимость в поддержке и доверии со стороны друга, ведь появляются тайны, которые он может рассказать только сверстнику, а не взрослому. Наблюдается также и реакции,

которые характеризую друга как того, с кем можно поделиться всем: *главный сплетник (2); информационное бюро.*

Были и реакции, связанные с понятием лучший друг: *лучший (4)*, и реакции, которые указывали на понятия, с чем конкретно ассоциируется у них друг/подруга: *парта; улица (место, где они чаще видятся и гуляют); ночь.*

Некоторые семиклассники ассоциируют слово «друг» с понятиями с отрицательными коннотациями: *предатели (2); нехорошие; враг (скорее всего, реакция-антоним на понятие «друг»); у меня нет.*

Эти реакции дают понять, что не все дети имеют близких людей, которых могли бы назвать своими друзьями. Некоторые разочаровались в дружбе, возможно, из-за конфликтов, которые в данном возрасте характерны детям.

Ассоциации: *дружеская любовь и вторая семья* несут в себе глубокий смысл. Дети, давшие такие ответы, по-настоящему ценят дружбу, любят и уважают своего друга, считают его (или их) близкими людьми, такими же, как и семья. Следовательно, у семиклассников понятие о друге выражается более глубокими реакциями, которые передают четкое понимание слова «друг», ведь их дружба, скорее всего, уже прошла многое, от чего и становится ценнее.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с позитивными эмоциями и состояниями: *весело/смех/радость/счастье (25)*; связанные с поддержкой и помощью: *поддержка/помощники/помощь (20)*.

Меньше встречались реакции, связанные с отрицательными ассоциациями: *предатели (2), враг, нет (3)* и т.д.

Слово-стимул «товарищ» ассоциируется у **пятиклассников** с синонимичными понятиями к данному: *друг (13); брат (3) (близкий друг, как родной).*

Многие дети не понимают данного слова: *не знаю (4), человек (2), не понимаю*, никак его не отделяют от слова «друг». Многие ставили прочерк, не имея никаких ассоциаций. Некоторые пятиклассники писали реакции, характеризующие качества настоящего товарища: *верный; крутой (3); всегда поможет; всегда поддержит; поддержка; хороший.*

Один из ответов указывает на то, что ребенок подсознательно считает своим товарищем президента России: *В.В. Путин*. Это небезосновательно, ведь дети складывают свою картину мира из множества факторов, влияющих на них. И одним из них является школа, в которой превыше всего патриотическое воспитание. Так же это может указывать на то, что люди ощущают приближенность президента к народу, действуя в их интересах и на благо.

Некоторые дети считают своими товарищами домашних животных, ведь для многих они ближе, чем люди: *кошка; мой пёс; собака Джек.*

Слово-стимул «товарищ» ассоциируется у **шестиклассников** с понятиями, которые описывают настоящего друга, близкого человека: *близкий друг; поддержка (3); напарник; человек, близкий по духу; друг (9).*

Среди ответов респондентов были и те, которые показывают, что для них товарищ – это человек, помогающий во всем, находящийся всегда рядом, занимающийся одним делом: *напарник (4); партнер; приятель; надежный; преданный; в огонь и в воду.*

Для некоторых отвечающих это слово-стимул отождествляется со школьными друзьями: *школа; одноклассник (3); сосед по парте; сосед*. Среди детей двенадцати лет также есть и те, кто не понимает значение данного слова: *не знаю (3); о ком это?*

Семиклассники также ассоциируют слово-стимул «товарищ» с понятием «друг»: *друг (10); брат; лучший друг; хороший друг; подруга; верный друг; просто друг; настоящий друг; кент*.

Кто-то ассоциировал это слово с такими понятиями, как: *знакомый (2); нормальный; хороший; веселость; человек (3)*.

Следовательно, не все понимают истинного значения слова товарищ (*человек, связанный с другими общими занятиями, профессией, взглядами или условиями жизни*).

Среди семиклассников нашлись и те, кто ассоциирует данное слово с подходящими к значению понятиями: *близкий одноклассник; компаньон; помощник во всем; товарищ по пейнтболу*.

Интересна была ассоциация: *СССР (3)*. Она уже имеет исторический характер. Обращение «товарищ» широко употреблялось именно в СССР, характеризуя людей, объединенных одними общими интересами.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с синонимичным словом «друг»: *друг/кент/подруга (39)*; связанные с качествами надежного человека: *верный/хороший/надежный/поддержка (23)*. Часты и реакции, которые указывают на то, что дети не понимают данное слово: *не знаю (10); не понимаю (4)*.

Меньше встречались реакции, связанные с домашними животными, историко-политическим контекстом: *СССР (3); кошка; пес* и т.д.

Для респондентов было предложено слово-стимул «компания» для того, чтобы проанализировать, как дети воспринимают это понятие, связывают ли его с друзьями или же нет, какого рода компании наблюдаются в окружение младшего подростка.

Пятиклассники ассоциируют данное слово-стимул с большим количеством людей и друзей: *люди (3); много друзей; группа друзей; большая; много людей (4); группа; класс с одноклассниками; команда (4).*

Многие связывают это понятие с друзьями, с которыми они ближе всего и чаще общаются: *компания подруг (3); друзья (5); комфортных людей; круг друзей (2); опора; лучшие друзья; подружки.*

Для некоторых пятиклассников слово «компания» ассоциируется с понятиями с положительной: *душа (душа компании); лучшая; веселье; смех; интересно вместе.* А немногие давали реакции с отрицательной коннотацией: *не очень хорошая; плохая (2).*

Такие ответы могут говорить о том, что многие дети чувствуют себя комфортно в компании, которая для них состоит из близких друзей, с которыми они дружно составляют какую-то группу близких по духу людей. Отрицательные реакции же могут говорить о том, что выражение «плохая компания» часто используется в речи (особенно у родителей, которые воспитывают и ограждают детей от подобных групп людей).

Среди **шестиклассников** наблюдаются такие же реакции на слово-стимул «товарищ», как и у пятиклассников: *друзья (14); близкие люди; по интересам; лучшие друзья (5); друганы; много людей; подружки.*

В этой группе опрошенных среди ответов были реакции, которые показывают, что дети ассоциируют «компанию» с общим кругом интересов: *по танцам; гуляем вместе (4); учащиеся; в поход; ночевки (2).*

У некоторых отвечающих прослеживаются отрицательные ответы, которые указывают на то, что дети не состоят в компаниях: *нет (3); не имею такое.*

Среди **семиклассников** все также большая часть ответов была связана понятием *друзья (10): компания друзей; лучшие друзья; друзья, с которыми не*

скучно; лучшие люди. Некоторые отвечающие ассоциируют это слово-стимул с большим количеством людей: *группа людей (3); толпа людей (4); общество, шум; толпа.*

Среди детей тринадцати лет уже нет ответов, связанных с непониманием данного понятия или же отрицающих наличие компаний в их окружении. Для большинства это группа друзей, близких людей, либо же общее понимание слова «компания», как группу людей. Был интересен ответ, который показывает, что ребенок отделяет себя от данного понятия: *личность.* Скорее всего, ребенок отделяет себя от общества, а возможно, ассоциирует с тем, что компания формирует его личность.

Реакция *третий лишний* говорит о том, что ребенок понимает, что компания не всегда является чем-то положительным для друзей. Часты случаи, когда один из компании остается отстраненным, не чувствует себя комфортно.

Ассоциация *увлечение* показывает, что для ребенка компания – это люди, связанные общими интересами и занятиями.

Присутствовали в ответах и понятия, связанные со школой: *школа (2); одноклассники (2).*

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с дружбой или кругом общения: *друзья/лучшие друзья/подружки/друганы/близкие люди (47); группа/толпа/общество (22).*

Меньше встречались реакции, связанные с отрицательной оценкой: *плохая (2); не очень хорошая; не имею такое.*

Дружба играет важную роль в жизни подростков: и пятиклассники, и шестиклассники ценят в друзьях поддержку, доверие, возможность быть собой. У семиклассников дружба приобретает более глубокий смысл: друг

воспринимается как «вторая семья», усиливается потребность в эмоциональной близости и взаимопонимании.

2.4. Представления о любви в картине мира младшего подростка

Любовь – неотъемлемая часть жизни человека. Она может быть разной: любовь к родителям, друзьям, стране и противоположному полу. У младших подростков, в зависимости от возраста, могут прослеживаться разные понимания данной лексемы.

На слово-стимул «любовь» у пятиклассников были свойственные возрасту реакции. Часть опрошенных давала ответы, указывающие на то, что им это чувство пока неизвестно, или же еще не время думать об этом: *не знаю (3); что это?; пока рано (2); после 8 класса.*

Многие из респондентов ассоциируют любовь с симпатией и понимают данное понятие как проявление особых чувств к противоположному полу: *когда люди нравятся друг другу; к девушке; когда кого-то любят; отношение к человеку; лучшее чувство; к человеку.*

Достаточно логичны были реакции, указывающие на связь слово-стимула «любовь» со свадьбой, ведь это следствие. Для детей принято понимать, что родители любят друг друга, следовательно и данное чувство приводит к браку. Также дети понимают, что это важное чувство в жизни каждого: *свадьба (3); почти брак (3); симпатия; обязательно; важно; мило; доброта.*

Свойственны пятиклассникам и ответы, которые указывают на то, что дети ассоциируют данное понятие с близкими людьми и животными, к которым проявляют это чувство: *к кошке; к животным; только к родным!; дружба; к подругам.*

Были и резко отрицательные ассоциации, они отражают то, что дети пока не готовы к проявлению этого чувства и отрицают его. Им пока все равно на любовь: *нет! (3); все равно; не нужно.* Для кого-то из отвечающих любовь

ассоциируется уже с понятиями с негативной коннотацией: *боль; с блювотиной; отстой полный.*

Интересны были реакции, которые отражают понятия, ассоциирующиеся у каждого человека со словом «любовь». Она изображается чаще всего в ярких оттенках и передается через изображение сердца. Отсюда и следующие реакции: *красный (2); сердце (2); морковь (от выражения любовь-морковь); красно-алый.*

У **шестиклассников** наблюдаются реакции более эмоционально окрашенные. Для них слово-стимул «любовь» - это сложное и многогранное понятие, которое только начинает осознаваться. Поэтому больше наблюдается реакций, которые указывают на любовь к близким и родным: *к семье (4); родители; в семье; к собаке; у друзей; к подругам.*

Также дети данного возраста ассоциируют любовь с разными чувствами, возникающими от нее: *тепло (2); приятно; забота; переживания; доверие; радостное чувство; сильнее симпатии.*

В отличие от пятиклассников, у шестиклассников выражается любовь к их увлечениям, неким предметам, которые им дороги, к искусству: *к музыке; игрушка-мишка; мой цветок; к танцам с командой; к книгам; играть в компьютер.*

В данном возрасте мы наблюдаем близкие к понятию «любовь» реакции. По ответам можно понять, что это чувство уже становится ближе и понятнее. Также дети ассоциируют любовь с браком: *брак (2); поцелуй; верность; трепет; к однокласснику; прогулки вместе; свидание; уже есть; взаимная.*

Среди ответов **семиклассников** интересны ассоциации с отрицательной коннотацией. Это может говорить о том, что они уже переживают не только радость от первого чувства влюбленности, но уже и понимают, что она может ранить: *тоска; иногда обман; сложности; трудности; трудное время; не взаимно.*

Были ответы и с положительной коннотацией, следовательно, не все успели разочароваться в любви, и это чувство ассоциируется у них с приятными, серьезными чувствами: *нежно; сильное чувство; тягость; хорошая; доверие; чувство; симпатия.*

Некоторые реакции указывают на понимание того, к чему приводит любовь: *отношения (2); брак; свадьба; союз людей; любовь людей.*

Некоторые дети ассоциируют «любовь» с отвлеченными понятиями, которые вызывают это чувство у ребенка. Для трех из отвечающих любовь – неизвестное им чувство: *нет (2); не знаю; шашлык (2); время (скорее всего, в понимании, что для любви нужно время); ночь; футбол; мама (2).*

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с непониманием, отрицанием: *не знаю/что это/пока рано/все равно/не нужно (16); с определенными чувствами к человеку: когда люди нравятся/симпатия/сильное чувство (15).*

Меньше встречались реакции, связанные с любовью к предметам или животным: *к кошке (4); к музыке (3); к книгам/игрушкам и т.д.*

Школьникам было предложено **слово-стимул «брак»**. Важно понимать, какое место в ценностной картине мира подростка занимает данное понятие, ведь семейные ценности сейчас особо актуальны.

Пятиклассники ассоциируют данное слово с синонимичными понятиями: *свадьба (10); женитьба; роспись; совместная жизнь; два человека, которые любят друг друга.*

Для большинства отвечающих, брак ассоциируется с понятиями, которые указывают на следствия после того, как люди в него вступят: *семья; дети (2); мама и папа; красивая жизнь; удивление.*

Большинство пятиклассников не знают, что такое брак, ассоциируют данное понятие с тем, что им еще рано думать об этом, и им пока все равно: *не знаю; нет (3); мне 11; что это? (2); рано =(; все равно; зачем?*

Был ответ, который особо интересен: *мрак*. Данная ассоциация может быть результатом рифмы «брак-мрак», или же результатов печального опыта брака в семье. Родители детей, чаще всего, находятся в разводе и проживают раздельно друг от друга, что сказывается на картине мира ребенка.

У **шестиклассников** слово-стимул «брак» ассоциируется с праздником, с торжеством: *свадьба (4); жених и невеста; праздник (2); кольца; торжество*.

Многие реакции отражают понимание данного слова через понятия, связанные с семьей: *семья (3); совместная жизнь (3); дети; общий быт; папа и мама*.

Ассоциации: *общее дело; ответственность (2); заботы (2); родственная связь* – говорят о том, что дети понимают данное слово через понятия, выражающие обязанности, которые люди несут в браке. А реакции: *любовь; забота; близость и нежность* – передают чувства, которые возникают у людей в браке.

Не все шестиклассники ассоциируют слово «брак» со словами с положительной коннотацией, выявлены ответы, которые показывают, что это слово-стимул воспринимается и отрицательно: *никогда; не надо (3); клетка; не хочу даже думать; разочарования (2)*. Они могут возникать в результате тяжелых отношений в семье, также у детей, возможно, нет примеров счастливых браков, или же они пока не задумываются об этом.

Для **семиклассников** «брак» ассоциируется с серьезными понятиями, которые показывают, что дети тринадцати лет уже понимают ценность союза людей и того, каким должен быть счастливый брак: *люди всю жизнь живут вместе; обязанности (3); дети; совместная жизнь; любовь; счастье; где*

люди строят семью (2); важное событие; следствие любви; совместные обязанности; ведение хозяйства; дом.

Как и у других возрастных групп, семиклассники ассоциируют брак с *семья (3); родители (2); свадьба (5).*

Многие дети еще не думают о браке и считают, что для них это рано: *рановато как-то (3); рано еще об этом думать; не хочу (4); неплохо, но рано.*

Реакция *тюрьма (Место, здание или комплекс зданий, где содержатся заключенные)* [Ефремова, 2000] говорит о том, что ребенок воспринимает «брак», как место, лишенное свободы, где тяжело жить из-за ограничений. Такая ассоциация может быть следствием того, что окружение сравнивает брак с тюрьмой из-за обязанностей, забот, которые заставляют думать не о себе, а о близких людях, работать на их благо.

У семиклассников уже не наблюдаются в реакциях отвлеченные понятия. Но интересна ассоциация *возврат (2)*. Она говорит о том, что дети поняли данное слово-стимул, как: *от возвращать – отдавать обратно что-либо взятое или отнятое у кого-либо* [Ефремова, 2000]. Это следствие процесса покупок или заказов в магазинах и на маркетплейсах, где принят возврат, если товар бракованный.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные со свадьбой или непониманием и отрицанием: *свадьба/женитьба/ропись/жених и невеста/торжество (27); не знаю/нет/рано/не надо (29)*. Не редки и ассоциации, связанные с семьей: *семья/родители/дети/дом (22)*.

Меньше встречались реакции, связанные с негативными или позитивными ассоциациями: *мрак; клетка; тюрьма; красивая жизнь; важное событие* и т.д.

Любовь – это глубокое эмоциональное влечение, сильное сердечное чувство [Ожегов]. Следовательно, близкое понятие к данному **слову-стимулу** **слово «чувство»**.

У **пятиклассников** слово-стимул «чувства» понимается, как выражение разного рода эмоций: *выражение эмоций; нормальные (2); то, что чувствуешь к человеку; веселье; добрые; любовь-гнев; симпатия; любовь (7); чувственные; страх.*

Многие дети ассоциируют это понятие с отрицанием, показывая, что чувства (скорее всего любовь) им еще не свойственны, непонятны: *нет (5); все равно; не знаю (2); мне еще 11; чувства (2)* – данные слова указывает, что дети не ассоциируют это слово ни с чем. Отсюда были и прочерки в ответах у четверых детей.

Три ребенка дали следующую реакцию: *сердечко (3)*. Она может быть следствием того, что чувство любви люди выражают через знак сердца, в сообщениях часто используется данный смайлик, когда описывается что-то приятное и выражающее теплые чувства.

Некоторые дети ассоциируют слово-стимул «чувства» с предметами, которые вызывают у них яркие эмоции: *танки (компьютерная игра) (2); пианино; футбол; чтение книг; праздники; фотографии.*

Шестиклассники ассоциируют слово-стимул «чувства» с физическими проявлениями: *головная боль; трепет; слезы; тремор; сердцебиение; холод.* Данные реакции интересны тем, что дети 12 лет уже понимают, как чувства влияют на человека и как они распознаются через ощущения.

Были ответы, которые отражают конкретные чувства: *страх; дружба; одиночество; обида; любовь (6); грустно.* Данные реакции могут отражать состояние детей на момент ответов.

Выявлены ассоциации, связанные с творческим настроением и проявлением: *вдохновение; эйфория; кризис; полет; фантазии.*

Треть опрошенных отрицательно реагировали на данное понятие, показывая, что никаких чувств не испытывают: *нет (5); не важно; незачем они; пока нет (2).*

Среди **семиклассников** выявлены реакции, связанные в основном с чувством любви, с определенными приятными эмоциями и ощущениями: *любовь (5); симпатия (2); сильные эмоции (3); самые сильные; хорошие; нежно и сладко; сильные; крутые.*

Некоторые реакции указывают на определенные чувства, которые показывают, что семиклассники понимают данное понятие серьезнее, ассоциируют с терминами, которые передают осознанность детей, их взросление: *взаимопонимание; уважение; тягость; жестокие; взаимные/невзаимные; помощь и поддержка; преданность (2).*

Двое респондентов ответили: *нет* и *не знаю*, данное количество показывает, что среди семиклассников уже меньше детей, которые не знают, что такое чувства и никогда не ощущали сильных эмоций.

Также дети 13 лет уже ассоциируют данное слово с определенным именем, скорее всего с тем, к кому испытывают особенные чувства: *Софья; Сережа; Саша; Кирилл; Дима.*

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с непониманием и отрицанием: *не знаю/нет/все равно/не надо/незачем (26).* Не редки и ассоциации, связанные с конкретными эмоциями: *любовь/симпатия (21).*

Меньше встречались реакции, связанные с предметами и деятельностью, которые вызывают какие-либо чувства: *пианино; футбол; чтение;* и конкретные имена: *Софья; Саша; Сережа* и др.

2.5. Представления о хобби в ценностной картине мира младшего подростка

Увлечения и внеурочные занятия, которыми увлекаются и занимаются дети, могут сказать многое о ценностной картине мира детей. Дети больше самовыражаются в свое свободное время, и их хобби отражают их как личность. Детям были предложены следующие слова-стимулы: «увлечения»; «отдых»; «спорт» и «творчество».

На слово-стимул «увлечения», среди **пятиклассников**, выявлены реакции, указывающие на их дополнительные занятия, помимо учебы: *рисование (2); музыка (5); танцы; лего (конструктор); чтение книг (2); робототехника; кататься на квадроцикле; сериалы; спорт (2); торты.* Данные ассоциации показывают, что пятиклассники достаточно разносторонне развиваются, почти у каждого есть любимое увлечение. Для некоторых детей, увлечения – это игры в компьютере: *компьютер (3); танки (компьютерная игра); гонки онлайн.*

Часть респондентов отвечали следующее: *любимое занятие; интерес; хобби (2); что нравится; любимые занятия (2); спокойствие; интересно.* Данные ассоциации показывают, что дети понимают слово-стимул «увлечения» как то, что людям нравится, чем приятно заниматься. Такие ответы указывают, что увлечения – это то, что человек выбирает самостоятельно, основываясь на своих интересах и предпочтениях.

Небольшая часть пятиклассников ответила, что пока у них нет увлечений: *нет (4); не нашел; сейчас ничего.*

Шестиклассники на слово-стимул «увлечения» тоже перечисляли свои любимые занятия: *чтение; спорт (4); игры в компьютер (5); рисование (3); бегать по утрам; готовить; танцы (4); разгадывать ребусы.*

Многие понимают данное слово как то, что приносит удовольствие и дает отдохнуть от учебы: *свободное время; после школы; отдых от занятий;*

релакс; кайф; отдых (2); личное время. Некоторые дети ассоциируют «увлечения» с синонимичными понятиями: *хобби (2); занятие для души; любимое дело.*

Большинство ответов **семиклассников** связаны с ассоциациями, указывающими на то, что увлечение для них – это занятия, которые им по душе и приносят удовольствие: *занятие по душе (2); то, чем нравится заниматься (3); любимое дело (3); дело, которым нравится увлекаться; релакс; интересы (2); занятие чем-либо; то, что нравится.*

Некоторые дети также ассоциируют это слово-стимул с занятиями, которыми они увлекаются: *спорт (4); танцы; компьютерные игры; создавать образы; мототехника; музыка (2); прогулки; играть.*

Треть опрошенных писали реакции, связанные с отдыхом. Следовательно, отдых для детей является их главным увлечением, другие дела их интересуют меньше: *спать (3); отдых; лежать; сон (3).*

Особое внимание следует обратить на реакцию *опыт*. Благодаря ей, мы можем сделать вывод, что ребенок вбирает для себя нечто новое из своих увлечений. Возможно, дело не получается сразу и, работая над ним, ребенок получает новый для себя опыт.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с конкретными занятиями: *спорт/танцы/рисование/музыка и др. (44)*. Наиболее частые спорт и рисование.

Меньше встречались реакции, связанные с отсутствием увлечений: *нет; не нашел; ничего.*

Следующими словами-стимулами, предложенными детям, были «**спорт/творчество**». Эти слова стимулы помогут проанализировать, как ребята относятся к данным занятиям, и имеют ли к ним отношения.

На слово-стимул «спорт» пятиклассники и шестиклассники давали примерно одинаковые реакции, которые указывают на тот вид спорта, которым они занимаются: *борьба (3); бегать; бег (5); футбол (4); фристайл; плавание (5); теннис (4); дзюдо (2); атлетика (2); акробатика; танцы (2); хоккей (2); баскетбол.*

Некоторые дети связывают спорт со здоровьем и активным образом жизни: *здоровье (4); полезно; развивает; здоровый образ жизни (3); активность (4).*

Были выявлены ответы, которые указывают на то, что не все дети любят и занимаются спортом: *не люблю (5); 3 по физре; устаю и не люблю; не отношусь к спортсменам; не занимаюсь (3).*

Слово-стимул «творчество» среди пятиклассников и шестиклассников тоже вызвало похожие ассоциации. Многие дети связывают творчество с уроком ИЗО, с рисованием и с понятиями красоты: *изо (6); рисование (11); рисунок (5); картины (4); красиво (4); завораживает (2).*

Некоторые дети, которые занимаются творчество, дали ответы, связанные с их любимым хобби: *создание игр; поделки из бумаги (2); бисероплетение; лего; мастерить; вокал (3); театр (4).* Кто-то из детей отвечал *люблю (3)*, а кто-то указывал на то, что не любит и не знает про творчество: *не знаю (2); нет (3); не нравится; что?*

У **семиклассников** отличаются ассоциации от других возрастных групп. Они тоже указывали в реакциях те занятия, которыми они увлекаются в спорте и творчестве: *бассейн; хоккей; бег; футбол»; «танцы; баскетбол; качалка; бокс; пейнтбол; борьба; рисование (7); косплей; одежда; картины; рисунок.*

Остальные ответы детей показывают, что дети ассоциируют спорт и творчество с понятиями, указывающими на трудности, которые возникают при занятии, и на то, к чему в итоге эти занятия приводят и что воспитывают

в детях: *нагрузка (2); результаты; выносливость; дисциплина; сила воли (3); хорошее здоровье (2); самовыражение; то, что делаешь для души.*

Были реакции, которые отображают отношение семиклассников к творчеству и спорту (как положительные, так и отрицательные): *люблю (спорт) (2); не нравится; сонность только; интерес; прикольно; мучения; отдых от школы.*

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные с конкретными занятиями: *футбол (22); плавание (11); рисование (13); теннис (6); вокал (3).*

Меньше встречались реакции, связанные с отсутствием увлечений: *нет; не знаю; не занимаюсь* и т.д.

Слово-стимул «отдых» поможет выявить, чем дети любят заниматься в свободное время, как любят проводить досуг, которые их расслабляет. **Пятиклассники** в большинстве ассоциируют «отдых» с играми в компьютер и временем, проведенном за играми. Также в свободное время дети выбирают сон: *компьютер (4); телефон (3); играть в комп; спать (4); сон; лежать на диване (2).*

Некоторые дети давали реакции, указывающие на то, что им отдыхать некогда и у них просто нет отдыха: *нет (3); когда как; нужен бы; не знаю (2); его нет.* Детям, давшим такие ответы, недостает отдыха, скорее всего, их дни всегда заняты какими-то делами. Были же и ответы, которые показывают, что некоторые дети отдыхают достаточно: *я отдыхаю 24/7; часто; везде и всегда.*

Респонденты также ассоциируют слово-стимул «отдых» с синонимичными понятиями или с чувством радости: *расслабление (2); перерыв; свободное время; ура!; замечательно; рай.*

Выявлены ответы, указывающие на конкретные места, где детям нравится отдыхать и какое время они считают отдыхом: *Турция; море; лагерь; пляж; дома; после школы; каникулы; прогулки (2); поездки.*

Для **шестиклассников** «отдых» ассоциируется больше с домом, сном и прогулками: *дома спать; спать; сон (4); диван и телек; гулять с друзьями (3); прогулки вечером; быть дома.*

Часть респондентов дали реакции, которые обозначают конкретные места и тех, в кругу кого отдыхают: *море (3); за компьютером (2); с семьей; Турция (2); Сочи (2); пляж и солнце; походы на Столбы; театр; кинотеатр.*

Немногие дети связывают отдых со временем, когда не надо ходить в школу: *выходные; каникулы (3); праздники.*

Семиклассники разнообразно проводят свободное время: *гулять с друзьями; спать (9); сон (2); играть в компьютер; кровать; в интернете; игры; гулять; мототехника.*

Также, как и вышеуказанные возрастные группы, семиклассники ассоциировали отдых с конкретными местами: *Турция; море (3); улица; дом.*

Реакции: *покой; рай; от всего; обожаю; спокойствие; удовлетворение; сказка* – говорят о том, что для детей отдых – это приятно проведенное время, после которого человек расслабляется и чувствует себя лучше.

Наиболее частые реакции на данное слово-стимул среди всех возрастных групп – реакции, связанные со сном: *спать/сон/лежать/кровать (27);* или же с конкретными местами для отдыха: *море/Турция/дом/лагерь и др. (25).*

Меньше встречались реакции, связанные с определенным временем для отдыха: *каникулы (4); выходные; праздники* и др.

Выводы по 2 главе

На основе проведенного ассоциативного эксперимента среди учащихся 5-7 классов (детей 10-13 лет) можно сделать следующие выводы о ценностной картине мира младших подростков. Исследование охватывало пять основных семантических блоков: школа, семья, дружба, любовь и хобби. Результаты демонстрируют возрастную динамику в восприятии этих ценностей, а также наличие как общих тенденций, так и индивидуальных различий.

Школа в восприятии младших подростков часто связана с негативными эмоциями: усталостью, скукой, стрессом и обязанностями. У пятиклассников преобладают эмоционально-окрашенные реакции (равнодушие, усталость, отрицательная оценочность), а у шестиклассников и семиклассников школа чаще ассоциируется с межличностными отношениями – друзьями, конфликтами, первыми чувствами. Учеба отходит на второй план, что особенно заметно у семиклассников, для которых важнее общение и поиск себя. Учителя воспринимаются неоднозначно: с одной стороны, как строгие и требовательные люди, с другой – как наставники и помощники. Уроки в основном ассоциируются с рутинной, потерей времени, однако у части опрошенных присутствует понимание значимости уроков.

Семья остается одной из ключевых ценностей для младших подростков. Пятиклассники и шестиклассники демонстрируют сильную эмоциональную привязанность к родителям, описывая их как опору, поддержку и источник любви. Однако к седьмому классу появляются ассоциации, связанные с напряжением в отношениях между детьми и родителями, что отражает стремление к самостоятельности. Дом воспринимается как место, где детям уютно, безопасно, где они отдыхают и где их любят и о них заботятся. А у семиклассников наблюдаются ассоциации, говорящие о стремлении к созданию личного пространства. Традиции понимаются не всеми детьми, особенно в пятых и шестых классах.

Многие дети не могут назвать семейные обычаи и ассоциируют их только с праздниками. Семиклассники же показали, что для них традиции – это часть культуры народа, их нужно ценить и уважать.

Дружба играет важную роль в жизни подростков. Для пятиклассников друг – это прежде всего тот, с кем весело, и кто оказывает поддержку. Шестиклассники и семиклассники ценят в друзьях доверие, эмоциональную близость, возможность рядом с ними быть собой. При это у подростков отмечаются разочарование в дружбе, связанные с конфликтами или предательством. Понятия «товарищ» и «компания» чаще ассоциируются с друзьями и кругом общения, хотя некоторые дети не видят разницы между этими терминами.

Любовь понимается младшими подростками по-разному. Пятиклассники относятся к этому чувству настороженно или отрицательно, ассоциируя его с чем-то далеким или ненужным. Шестиклассники начинают воспринимать любовь как многогранное явление, связывая не только с романтикой, но и с семьей, друзьями и увлечениями. Семиклассники демонстрируют более осознанное отношение: любовь для них – это сильное чувство, которое может приносить как радость, так и страдания. Брак в основном ассоциируется со свадьбой, семьей, ответственностью.

Хобби и отдых отражают стремление детей к самовыражению и релаксации. Среди увлечений преобладают спорт, творчество, компьютерные игры и общение с друзьями. С возрастом подростки начинают связывать хобби не только с развлечением, но и с саморазвитием и опытом. Отдых чаще всего ассоциируется со сном, времяпровождением дома, прогулками и поездками. Для многих детей отдых – это возможность отвлечься от школьных нагрузок и побыть в комфортной обстановке.

Ценностная картина мира младшего подростка динамична и зависит от возрастного этапа. Если в 10-11 лет дети больше ориентированы на семью и

эмоционально реагируют на школу, то к 13 годам на первый план выходят межличностные отношения, поиск идентичности. При этом семья и друзья остаются важными источниками поддержки, а школа не всегда воспринимается как место получения знаний, уступая место социальной и эмоциональной составляющей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было направлено на выявление особенностей ценностной картины мира младших подростков через анализ их реакций (ассоциаций) на слова-стимулы «школа», «семья», «дружба», «хобби» и «любовь».

Реализации данной цели достигалась через решения ряда задач. Была изучена теоретическая база проблемы и изучена научная литература. Благодаря этому было установлено, что ценностная картина мира представляет собой сложный, многогранный феномен, изучаемый в рамках философии, психологии, культурологии, лингвистике и т.д. Ценностная картина мира представляет собой неотъемлемую часть общей языковой картины мира, отражающую нормативные ориентиры и идеалы конкретного социума или индивида. Ценностная картина мира интегрирует в себе как универсальные, так и культурно-специфические ориентиры, которые репрезентируются в языке через систему оценочных суждений и ассоциативных связей. Особое внимание в работе было уделено определенной возрастной группе, а именно младшим подросткам. В теоретической главе было обозначено, что для этого возраста характерен процесс формирования ценностных ориентиров, осмысление подростком собственной личности, установление и переоценка отношений с окружающими. Установлено, что едущей деятельностью подросткового возраста является усвоение норм межличностных взаимодействий. Так как подросток стремится определить свою социальную позицию среди сверстников и взрослых, важную роль играет социальная среда, а именно: семья, школа, группа сверстников, медиа и цифровая среда. Было установлено, что ассоциативный эксперимент является одним из наиболее продуктивных средств изучения языкового сознания.

Была проведена работа по выявлению реакций на слова-стимулы «семья», «школа», «дружба», «любовь» и «хобби» у младших подростков при

помощи ассоциативного эксперимента. Результаты были классифицированы, проанализированы и описаны. На протяжении периода с 10 до 13 лет происходит заметный сдвиг фокуса: от ориентации на семью и эмоционального, часто негативного, восприятия школы – к доминированию ценностей межличностных отношений (дружбы, любви) и поиску личной идентичности. Семья и друзья остаются ключевым понятием, воспринимаемые положительно детьми, любовь вызывает разные реакции: пятиклассники еще сторонятся данного чувства, семиклассники же уже четко понимают, что это для них. Хобби и отдых для детей разного возраста понимаются, примерно, одинаково: многие дети увлечены чем-то помимо учебы (спортом, творчеством), но есть и те, кто предпочитает отдыхать за компьютером, или провести отдых, отдыхая в кровати.

Данные результаты помогли сделать вывод о том, что младший подросток стремится к поиску себя, к становлению своего Я. Реакции меняются в зависимости от возраста, потому что младший подростковый возраст отличается тем, что происходит процесс взросления: от ребенка (10-11 лет) человек переходит в возраст, когда свойственно считать себя наравне со взрослыми и решать новые задачи и проблемы.

Полученные данные исследования имеют практическую значимость для педагогов психологов, так как понимание ценностных приоритетов учащихся позволяет выстраивать эффективную образовательную и воспитательную работу. Так же для преподавателей филологов, ведь работа показывает эффективность ассоциативного эксперимента как метода в изучении языковой личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдулкадырова, А.Б. Факторы, влияющие на формирование и развитие ценностной картины мира человека / А.Б. Абдулкадырова // Язык и культура. – Новосибирск, 2014. С. 147-150.
2. Алефиренко Н.Ф. Картина мира и этнокультурная специфика слова, 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-i-etnokulturnaya-spetsifika-slova> (дата обращения: 26.04.25)
3. Андреева И.В. Ценностная картина мира как лингвистическая и философская категория // Аналитика культурологии, 2006. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnaya-kartina-mira-kak-lingvisticheskaya-i-filosofskaya-kategoriya> (дата обращения: 23.12.24)
4. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2. изд., испр. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – 895 с.
5. Архипова С.В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура, 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-eksperiment-v-psiholingvistike> (дата обращения: 17.03.25)
6. Базаров Е.В. Понятие картины мира в историко-культурных психологических исследованиях // Искусствоведение. 2012. № 5. С. 12-16.
7. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти (теоретико-эмпирические исследования языка и его использования) // Морозов А.В. Психология влияния. СПб, 2000. С. 57.
8. Бодалев А.А. (ред.). В мире подростка. М.: Медицина, 1982, 296 с.
9. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001, 352 с.

10. Болотнова Н.С. Об использовании ассоциативного эксперимента при изучении образного потенциала слов. Томск, 1981.
11. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа [Текст] / Йоханн Лео Вайсгербер; пер. с нем. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1993. 223 с.
12. Вершинина Т.В. Языковая картина мира, 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-3> (дата обращения: 27.03.25)
13. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. – М.: Гослитиздат, 1959. 367 с.
14. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т., М., 1984.
15. Гак В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. 763 с.
16. Гарец С.А. «Становление ценностного мировоззрения современного подростка», 2023. URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2023/12/01/statya-na-temu-stanovlenie-tsennostnogo-mirovozzreniya-sovremennogo> (дата обращения: 13.08.25)
17. Гелясина Е.В. Психологические и педагогические детерминанты организации образовательного процесса в подростковой школе // Народная Асвета. 2019, № 12.
18. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. М., 2001.
19. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. (Природа и свойства языка вообще) // Избранные труды по языкознанию. М., 1984. С. 11.
20. Гурбанов Д. Вербализация ценностной картины мира в плакатном искусстве периода Великой Отечественной войны: ВКР. СПб., 2023. URL:

- http://elib.rshu.ru/files_books/pdf/rid_caf22fe7c2f64d398ec492fe21a1c2f0.pdf (дата обращения: 18.02.25)
21. Гуц Е.Н. Психолингвистическое исследование языкового сознания подростка. Омск, 2005. 260 с.
22. Джененко О.В., Куликова Е.Ю., Тинакина В.О. Картина мира – языковая картина мира – этническая картина мира // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kartina-mira-yazykovaya-kartina-mira-etnicheskaya-kartina-mira> (дата обращения: 01.08.25)
23. Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка. 2003 URL: <https://dic.academic.ru/book.nsf/62897026/Толковый+словарь+русского+языка> (дата обращения: 15.06.2025)
24. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М, 1999. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/20/ma451310.htm?cmd=0&istext=1> (дата обращения: 26.06.2025)
25. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. 2000 URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/> (дата обращения 10.06.2025)
26. Жуйкова, Т.П. Идеи ценностей, их развитие в общей аксиологии / Т.П. Жуйкова. // Молодой ученый. – 2014. – № 21 (80). – С. 632-634. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/14284/> (дата обращения: 12.01.2025)
27. Завальников В.П. К вопросу об экстралингвистических детерминантах языковой картины мира: обобщение известного // Язык. Человек. Картина мира: материалы Всерос. науч. конф. Ч. 1. Омск, 2000. С. 4.
28. Залевская А.А. «Образ мира» vs «языковая картина мира» // Картина мира и способы ее репрезентации: научные доклады конференции «Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование» (21 - 24 апреля 2003 г., Курск) / ред. Л.И. Гришаева, М.К. Попова. Воронеж: ВГУ, 2003. С. 41-47.

29. Залевская А.А. Значение слова и возможности его описания // Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. - М., 1998.
30. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – Москва: Политиздат, 1986. 221 с.
31. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик; Науч.-исслед. лаб. "Аксиол. лингвистика". – Москва: ГНОЗИС, 2004. 389 с.
32. Караулов Ю.Н. От структуры ассоциативного словаря к структуре языковой способности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Филология. Журналистика. 1994. №1.
33. Касевич В.Б. Буддизм. Картина мира. Язык / В.Б. Касевич. – СПб., 2004. 281 с.
34. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 1990. 102 с.
35. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский; отв. ред. А.М. Шахнарович; предисл. С.И. Мельник, А.М. Шахнаровича. – 2-е изд., доп. – Москва: УРСС, 2005. 120 с.
36. Кряжева И.К. Социально-психологические факторы адаптированности: Дис. канд. психол. наук., М., 1980. 24 с.
37. Кускова О.Е. Проблема трактовки понятия «философская картина мира» // Философия и культурология. 2013. № 2(32). С. 20-24.
38. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная реальность. М., 1993. С. 18.
39. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2. изд., доп. – М.: Большая Рос. энцикл., 2002. 707 с.
40. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь // 3-е изд., 2002. <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 23.03.25)

41. Николаев Р.М. Традиционные ценности как концептуальная основа культурной идентичности: на артефактах Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: автореферат дис. кандидата культурологии: 24.00.01 / Николаев Роман Михайлович; [Место защиты: Ур. гос. техн. ун-т-УПИ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина]. – Екатеринбург, 2011. – 24 с.
42. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения 23.05.25)
43. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. С. 8-69. С.27
44. Прихожан А.М. Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997.
45. Рубинштейн С.Л. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997.
46. Сагитдинова Т.К. Понятие картины мира в контексте различных наук // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kartiny-mira-v-kontekste-razlichnyh-nauk> (дата обращения: 24.05.25)
47. Сарач Х. Природно-ландшафтный код культуры (на материале русского и турецкого языков: Автореф. дисс. канд. филол. наук. – М., 2016. 24 с.
48. Скрынникова Н.В., Игнатович В.К. Генезис представлений о социально-психологической адаптации в младшем подростковом возрасте. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-predstavleniy-o-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-v-mladshem-podrostkovom-vozhraze> (дата обращения: 12.05.25)
49. Старостина Е.В. Ассоциативный эксперимент как метод изучения языкового сознания носителей русского языка разного возраста.

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

50. Сухарева Ю.В. Взаимообусловленность картины мира и языковой картины мира // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimoobuslovlennost-kartiny-mira-i-yazykovoy-kartiny-mira> (дата обращения: 24.05.25)
51. Ульянов Ю.Е. Латышско-русский ассоциативный словарь. Рига: Зинантне, 1988.
52. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] URL: <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 6.02.25)
53. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика: учеб. пособие М.: Академия, 2007.
54. Чурекова Т.М., Москаленко И.В. К вопросу о дефиниции нравственных ценностей и оснований для их выделения. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-definitsii-nravstvennyh-tsennostey-i-osnovaniy-dlya-ih-vydeleniya?ysclid=mi7fp6bbfk801210237> (дата обращения: 15.04.25)
55. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред., сост. Б.Д. Эльконин., М.: Издательский центр «Академия», 2004. 384 с.
56. Ярцева К.В. Понятие «Картина мира». Адаптивная функция картины мира // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-kartina-mira-adaptivnaya-funktsiya-kartiny-mira> (дата обращения: 28.07.25)