

**Л.Н. Рожина,**

*доктор психологических наук, профессор кафедры  
общей и педагогической психологии Белорусского  
государственного педагогического университета имени Максима Танка*

**И.М. Гончарик,**

*аспирант кафедры общей и педагогической психологии Белорусского  
государственного педагогического университета имени Максима Танка,  
магистр психологии*

## **МЕНТАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО Я У УЧАЩИХСЯ 14-15 ЛЕТ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ГИМНАЗИИ**

Предложен когнитивный подход к проблеме эмоционального Я старших подростков, обучающихся в общеобразовательных школах и гимназии. Приводится описание процедуры экспериментального исследования, в результате которого было выявлено, что ментальные репрезентации эмоционального Я учащихся общеобразовательной школы и гимназии имеют различия, связанные с различной значимостью категориальных структур, а также общие черты, выражающиеся в сходной системе их семантических оценок эмоционального Я.

This article is devoted to the problem of emotional Self among pupils of secondary schools and gymnasiums. The study identified common and distinctive features of mental representations of emotional Self of the pupils of different types of educational institutions. The given article can be interesting to teachers and the psychologists working with the senior teenagers.

*Ключевые слова:* эмоциональное развитие, реальное эмоциональное Я, ментальная репрезентация, контент-анализ, семантическая универсалия, общеобразовательная школа, гимназия.

Гармоничное формирование личности учащегося как субъекта учебного взаимодействия предполагает развитие не только интеллектуальной, но и эмоциональной их сферы. При этом значимость эмоционального развития личности и самих эмоций в жизни человека отмечается не только учеными–психологами. Так, ученик И.П. Павлова, физиолог, врач-психиатр В.С. Дерябин писал: «Богатая, гармонично развитая и хорошо управляемая эмоциональная сфера человека – золотой фонд личности, богатство, которое нужно не только беречь, но и приумножать» [1, с. 8]. Эмоции, специфически окрашивающие отношения человека к окружающей действительности, самому себе, делают его жизнь насыщенной, интересной, полноценной.

В центре внимания статьи находится проблема ментальных репрезентаций эмоционального Я учащихся общеобразовательной школы и гимназии. Исследовательский интерес к данной проблемной области связан не только с направленностью современной психологической науки на изучение

эмоционального аспекта отношений человека с миром, но, что не менее важно, к феноменологии отображения эмоций в сознании подростка. Актуальность исследования связана также с необходимостью качественного совершенствования образовательного процесса, который должен представлять собой эффективную развивающую систему. Особенно важным представляется обращение именно к старшему подростковому возрасту, который в эмоциональной сфере считается наиболее противоречивым и сложным [2-5].

В нашем исследовании концепт «метальная репрезентация» используется для обозначения содержания и формы представленности знаний [6-9]. Анализ репрезентаций эмоционального Я требует обращения к феноменологическому описанию, которое позволяет выявить содержание исследуемого конструкта, представленное в вербальной форме. Адекватными методами работы с содержанием ментальных репрезентаций выступают психосемантические методы [10; 11].

### **Организация и методики экспериментального исследования**

Цель экспериментального исследования заключалась в определении содержательных характеристик ментальных репрезентаций эмоционального Я учащихся различных видов общеобразовательных учреждений.

Для реализации цели на первом этапе исследования была использована методика свободного описания на тему «Есть целый мир в душе моей...» (Ф.И. Тютчев).

Свободные описания весьма чувствительны к уровню вербального развития испытуемых, поэтому возникла необходимость исследования эмоционального Я в заданной системе координат (осей оценивания/биполярных шкал). Используемый нами личностный семантический дифференциал включал 40 биполярных шкал, основанием подбора которых послужили субстантивная и атрибутивная шкалы эмоциональных состояний Л.Н. Рожиной [12; 13]. Таким образом, на втором этапе эксперимента испытуемым предлагалось, используя биполярные шкалы, оценить их *реальное* эмоциональное Я.

В исследовании приняли участие две группы испытуемых. Первую группу составили учащиеся общеобразовательных средних школ Брестской области (Молотковичская общеобразовательная средняя школа Пинского района и Вольковская общеобразовательная средняя школа Ивацевичского района) в количестве 96 человек (47 девочек и 49 мальчиков). Вторая группа испытуемых представлена 89 учащимися (45 девочек и 44 мальчика) гимназии №1 г. Жодино Минской области. Таким образом, всего в исследовании приняли участие 185 испытуемых в возрасте 14-15 лет.

### **Общая характеристика и анализ результатов экспериментального исследования.**

В процессе обработки экспериментального материала по методике свободного описания был использован контент-анализ, который включал несколько этапов. Сначала были определены категории анализа, затем –

соответствующие им единицы анализа. В нашем исследовании это – определенные элементы содержания свободных описаний (слова, словосочетания, предложения). И наконец, выделялись единицы квантификации элементов содержания, то есть частота появления тех или иных единиц содержания во всем множестве описаний.

Согласно полученным результатам, большинство испытуемых обеих групп при описании своего эмоционального Я уделяют большое внимание указанию переживаемых ими эмоций, а также чувств и настроений. Анализ частотных словарей отдельно в группах испытуемых выявил гендерные различия в частотности только трех терминов из 17 и 24 в группах учащихся общеобразовательных школ и гимназии соответственно. Так, девочки-гимназистки, чаще мальчиков, писали в своих сочинениях о *влюбленности* ( $\varphi^*=2,258$  при  $p \leq 0,05$ ). Мальчики же, в свою очередь, чаще, чем девочки указывали такие эмоции, как *злость* ( $\varphi^*=2,238$  при  $p \leq 0,05$ ) и *ненависть* ( $\varphi^*=1,826$  при  $p \leq 0,05$ ). В группе учащихся общеобразовательных школ эмоции *обида* ( $\varphi^*=1,655$  при  $p \leq 0,05$ ), *страх* ( $\varphi^*=2,209$  при  $p \leq 0,05$ ) и чувство *любви* ( $\varphi^*=1,73$  при  $p \leq 0,05$ ) чаще можно обнаружить в работах девочек, нежели мальчиков. Принимая во внимание содержательное сходство частотных словарей девочек и мальчиков в группах испытуемых, интерес представляет сравнительный анализ терминов, описывающих эмоциональное Я, между группами испытуемых в целом. Так, перечень терминов в группах испытуемых совпадает по 34 смысловым единицам, частотность которых различна. Наибольшая частотность в обеих группах приходится на положительные (*радость* (0,51/0,59), *веселье* (0,18/0,27)) и отрицательные (*грусть* (0,21/0,25), *страх* (0,21/0,17)) эмоции. Статистически достоверно зафиксировано превалирование в эмоциональном Я учащихся гимназии эмоций отрицательной модальности, а именно *злость* ( $\varphi^*=3,97$  при  $p \leq 0,01$ ), *обида* ( $\varphi^*=1,85$  при  $p \leq 0,05$ ), *скука* ( $\varphi^*=2,30$  при  $p \leq 0,05$ ), *гнев* ( $\varphi^*=2,25$  при  $p \leq 0,05$ ), разочарование ( $\varphi^*=2,54$  при  $p \leq 0,01$ ). Эмоции положительной модальности, как оказалось, не имеют значимых различий в частотности между группами испытуемых.

Специфика представленности эмоционального Я у испытуемых обеих групп характеризуется наличием специфичных для них смысловых единиц, имеющих различный уровень частотности. Так, только у гимназистов упоминались эмоции, характеризующие взаимоотношения мальчиков и девочек *влюбленность* (0,14), *возбуждение* (0,03), *смущение* (0,02)), отношение к себе (*ненависть к себе* (0,03), *недовольство собой* (0,02)), оценку (*безмятежно* (0,03), *плохое настроение* (0,03), *неприятно* (0,02), *светлое ЭС* (0,02), *сентиментальное настроение* (0,02)), эмоциональный подъем с положительным (*вдохновение* (0,03), *ликование* (0,02), *окрыленность* (0,02), *бодрое ЭС* (0,02)) и отрицательным знаком (*ярость* (0,06)) и спад (*безразличие* (0,02), *уныние* (0,02), *ностальгия* (0,02)). В выборке учащихся общеобразовательных школ специфичными оказались интеллектуальные

эмоции (*интерес (0,06), удивление (0,01)*), эстетические (*чувство прекрасного (0,01)*), термины, выражающие оценку (*хорошее настроение (0,08), трогательные чувства (0,01), хорошо (0,01)*).

Необходимо отметить использование метафор и сравнений со словом «душа» некоторыми учащимися общеобразовательных школ для обозначения и оценки эмоций: *боль душевная (0,03), душа расцветает (0,01), легко на душе (0,01), хмуро на душе (0,01), солнце светит в душе (0,01)*. Атрибутивные характеристики эмоций учащихся общеобразовательных школ выражают параметры интенсивности эмоций и чувств, а именно, степень силы эмоции (*горько переживаю (0,01)*) и меру количества (*большая, огромная радость (0,03), большое удовольствие (0,01), огромный интерес (0,01)*).

Индивидуальная окраска эмоционального Я гимназистов отражается в использовании ими поэтических фигур для характеристики своих эмоций и чувств. Примером этого положения может служить следующее описание:

*«Все они (эмоции – И.Г.) приходят неожиданно, часто они бывают противоречивы, например, могу испытывать темную, но сладкую грусть, сухую горечь. Внешне я могу выглядеть безмятежно, радостно, но внутри в этот момент переворачивается сердце. Радость обычно бывает светлая и лучистая. Очень часто настроение сентиментальное, чувствую острую ностальгию» (Катя К., 15 лет, учащаяся гимназии, описание № 15)*

Как видим, использование метафор испытуемой очень точно подчеркивает синестезический характер переживаемых ею эмоций, а также их амбивалентность. Такое описание свидетельствует о глубине переживаний учащейся.

В другом примере метафорическая репрезентация эмоционального Я вербализуется иным способом:

*«В моей душе есть свой мир. Мир, в котором живут добрейшие люди: фантазеры, добряки, хохотушки. Все эти люди-качества живут в прекрасном замке Надежда, королевой которого является Любовь. Все эти люди-качества гуляют в прекрасном саду Мечта. Там на каждом листочке написаны мои мечты. Имеется у меня замок Ужас, где живут злые тролли и королева Раздражение. Есть там сад Обида, где на каждом листике написано имя человека, который обидел меня, а также имена тех, кого обидела я. Два эти королевства постоянно воюют. Иногда побеждает Добро, но иногда...» (Дарья Т., 15 лет, учащаяся общеобразовательной школы, описание № 8)*

Приведенный фрагмент свободного описания представляет собой сказочную метафору. В этом описании испытуемая косвенно указывает на значимые для нее эмоции, которым она дает статус королев. Любовь и раздражение для испытуемой связаны с другими эмоциями, а именно с надеждой и ужасом. Название первого королевства (Мечта) может интерпретироваться как связь предмета мечтаний с положительными эмоциями. Однако, и сами эмоции и чувства могут выступать мечтой. Данный фрагмент иллюстрирует динамику эмоций, их противоречивость.

Еще одной характерной содержательной особенностью описаний старших подростков является стремление скрыть свои эмоции от окружающих. Вот несколько фрагментов описаний учащихся гимназии:

*«Мир в душе моей похож на ракушку. Все видят что-то твердое, закрытое. Никто и не замечает, что там внутри... Иногда ракушки открываются. Все выглядит иначе. Никаких четких линий, формы. Большая каша из эмоций. Там и радость, и гордость, и обида, и страх, окрыленность, злость, счастье, разочарование. Все они залиты слезами. А на самом дне лежат улыбки и одиночество» (Ольга С., 15 лет, учащаяся гимназии, описание № 4)*

В этом фрагменте учащаяся гимназии, используя метафору, показывает свой мир в виде ракушки, прочно скрывающей все содержимое. В данном описании можно обнаружить не только прямое, но и косвенное указание на переживаемые испытываемой эмоцией. Так, об обиде могут свидетельствовать строки о том, что *«Все видят что-то твердое, закрытое. Никто и не замечает, что там внутри...»*. Возможной причиной такой эмоциональной закрытости может являться отсутствие внимания со стороны окружающих людей к эмоциональному миру испытываемой.

В следующем отрывке автор описания выражает свое эмоциональное Я, используя «палитру», в которой *«больше темных красок»*:

*«Внутренний мир... У меня это своеобразный маленький мирок. В нем больше темных красок, чем радужных. Часто я замыкаюсь в нем, чтобы пережить какую-то проблему ... Для меня наверное лучше «переварить» все свои эмоции в себе, чем открыть их окружающим. Я научился скрывать свои эмоции, и даже если во мне пылает ненависть, я не подаю виду. В последнее время я все реже замыкаюсь в себе, в своем маленьком мире, но раньше... Чаще всего это случается из-за лжи, двуличности друзей... Может быть проблема еще в том, что нет такого человека, которому я мог бы открыться... Хотя нет, есть, но это чаще тишина... Странно, но только ей я могу открыться. Я боюсь долго оставаться там, так как часто хочется просто сделать шаг и уйти от всех проблем... Но внешне никто не видит этого, я тщательно скрываю» (Евгений М., 15 лет, учащийся гимназии, описание № 10)*

Если в первом фрагменте эмоции уравновешены по знаку, то во втором акцент делается на отрицательных эмоциях, сравниваемых с темными красками. В обоих примерах за метафоричностью описаний стоит острое переживание одиночества.

Другим примером интеллектуализации переживаний является следующий отрывок из описания учащегося общеобразовательной школы:

*«Чувства и эмоции – это своеобразные артефакты, которые «обитают» в душе человека. Я считаю самым главным чувством человека радость. Когда он испытывает радость, начинает усмехаться, улыбаться, смеяться, хохотать. Это чувство человек испытывает при подъеме настроения, хорошем событии, получении хорошей оценки, просмотра веселого фильма, прослушивания хорошей музыки. Каждая эмоция индивидуальна и совершенна (Илья Л., 15 лет, учащийся общеобразовательной школы, описание № 44)*

Данные размышления можно назвать своеобразной «теорией» эмоции. Автор описания дает свое толкование эмоция и чувствам, выделяет ведущую эмоцию (радость), описывает ее экспрессию, детерминанты.

Следует отметить, что различия между учащимися общеобразовательных школ и гимназии характеризуются не только количеством выявленных категорий описания с различной степенью их

наполненности, но и тем, что в группах испытуемых выявлены ранжированные ряды использованных терминов внутри категорий. Так, категорию «Термины, обозначающие доминирующие эмоции» образовали те смысловые единицы, о которых испытуемые написали как о доминирующих эмоциональных состояниях в их эмоциональном опыте. Такие конструкторы включали не только названия эмоций, но и чувств, настроений. Содержание данной категории у учащихся общеобразовательных школ включает такие эмпирические индикаторы, как *радость (0,04)*, *уверенность (0,01)*, *печаль (0,01)*, *грусть (0,01)*, а также оценочные характеристики – *положительные эмоции (0,05)*, *положительное настроение (0,01)*. Шкала доминирующих ЭС и чувств гимназистов является более растянутой и, помимо общих с учащимися общеобразовательных школ терминов, также включает *веселье (0,06)*, *влюбленность (0,03)*, *восторг (0,02)*, *удовольствие (0,02)*, *наслаждение (0,01)*. Однако, более половины эмпирических индикаторов данной категории имеют отрицательный знак. Учащиеся гимназии признаются, что часто испытывают *обиду (0,02)*, *печаль (0,02)*, *сожаление (0,02)*, *безразличие (0,02)*, *острую ностальгию (0,02)*, *зависть (0,02)*, *неудовлетворенность (0,02)*, *смущение (0,02)*, *злость (0,02)* и др. Таким образом, эмпирические индикаторы данной категории у учащихся гимназии содержательно более разнообразны, чем у учащихся общеобразовательных школ, что подтверждается статистически ( $\varphi^*=2,31$  при  $p \leq 0,05$ ).

Круг объектов, вызывающих эмоциональный отклик испытуемых обеих выборок, отражен в категории «Детерминанты эмоций» и включает общение с другими людьми; эмоции как источник другой эмоции, жизненные события, природный мир, размышления, произведения искусства (музыка, кино), успех / неуспех в деятельности.

Физиологические характеристики эмоций, вошедшие в одноименную категорию, редки в описаниях испытуемых обеих выборок. В ситуации переживания страха, как отмечают испытуемые, *сердце колотится, переворачивается, замерло, колотит внутри*, а эмпирическим индикатором удовольствия является метафора «*в животе летают бабочки*».

Осмысливая полученные в исследовании результаты, следует отметить также достоверные различия между учащимися общеобразовательных школ и гимназии в когнитивной сложности, то есть в количестве суждений, служащих эмпирическими индикаторами динамики эмоций испытуемых ( $\varphi^*=1,94$  при  $p \leq 0,05$ ). Описания динамики эмоций учащимися общеобразовательных школ достаточно редки. В приведенном ниже отрывке из свободного описания учащейся общеобразовательной школы размышления об изменчивости эмоций во времени носят философский характер:

*«...Жизнь – это полоса белая, полоса черная ... Так и у меня в жизни: если радостная минута накроется печальной, то все равно после нее опять придет радостная, и жизнь снова удалась... » (Вика Х., 15 лет, учащаяся общеобразовательной школы, описание №36).*

Сопоставление радости и печали с белой и черной полосами в жизни человека, видение происходящих в окружающем мире событий, явлений в антагонистических красках отражает максимализм подросткового возраста. Кроме того, такая «ежеминутная» наполненность эмоциями свидетельствует об их важном значении в жизни испытуемой.

В следующем фрагменте из свободного описания учащейся гимназии смена эмоций отражает нравственный аспект:

*«... Иногда возникают противоречивые чувства. Например, когда мой друг проигрывает, а я побеждаю в игре, мне сразу становится радостно, а потом грустно за него...» (Таня Л., 15 лет, учащаяся гимназии, описание № 35).*

Результатом рефлексии собственного эмоционального опыта другой учащейся гимназии стал следующий фрагмент из свободного описания:

*«Вот я в школе: холодная, зацикленная, почти забытый жизнью ребенок. Не всегда конечно. Все меняется, когда дома на столе любимый торт или кот трётся у ног, снимая усталость и раздражение. Потом снова приходят перемены: злишься, потому что не можешь решить задачу, ругаешься с родителями, выключаешь свет, когда нужно уже засыпать, и чувствуешь одиночество. Никого нет рядом. Обидно, потому, что кажется, что все должно быть не так. А потом засыпаешь...» (Оля М., 15 лет, учащаяся гимназии, описание № 4).*

Как видно из приведенного отрывка, понимание динамики эмоций испытуемой тесно связано с осознанием причин, их вызывающих.

Дальнейший анализ материала показал, что учащиеся гимназии чаще ( $\varphi^*=1,96$  при  $p \leq 0,05$ ), чем учащиеся общеобразовательных школ, описывают экспрессивные характеристики эмоций. Анализ содержания категории «Экспрессия» показал, что индикаторами радости является улыбка (0,08), смех (0,05), крики (0,02), прыжки (0,02), веселье сопровождается смехом (0,02), а смущение выражается таким поведенческим индикатором, как «начинаю теревить юбку, кольцо, волосы и не могу остановиться» (0,02).

Категория «Отношение к своим эмоциям», включающая высказывания об отношении испытуемых к объекту познания свидетельствует о наличии у некоторой части испытуемых рефлексии по поводу собственной эмоционального Я (*мне очень нравится смеяться, доставлять людям радость, это приносит мне силу и заряд отличного настроения; из положительных чувств мне нравятся уважение, сочувствие, уверенность, удовольствие; я очень не люблю скучать и др.*).

К категории «Закрытость эмоций» были отнесены высказывания, констатирующие нежелание испытуемыми выражать свои эмоции окружающим людям, например, учащиеся гимназии отмечали, что *для меня, наверное, лучше переварить все свои эмоции в себе, нежели открыть их окружающим; обычно эмоции я стараюсь не показывать; открыто проявлять свои чувства я немного стесняюсь; в моем внутреннем мире много эмоций, но большинство из них я не выпускаю на волю.*

Категория «Качества личности, характеризующие эмоциональное Я» включает определенный перечень эмоциональных качеств (*стеснительная, активная, позитивная, жизнерадостная, вспыльчивая, ранимая*), которые

дополняются нравственными (*незлопамятная, верная, искренняя*), коммуникативными (*дружелюбная, общительная*) и волевыми (*решительная, упорная*) качествами.

Таким образом, реальное эмоциональное Я учащихся обеих групп испытуемых характеризуется различной степенью актуализированности в их свободных описаниях.

Рассмотрим семантические универсалии оценки реального эмоционального Я испытуемыми обеих групп. Отметим, что практически одинаковый количественный состав семантических универсалий у учащихся общеобразовательных школ и гимназии свидетельствует об их схожести в когнитивной сложности оценки реального эмоционального Я. Содержание семантических универсалий представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Семантические универсалии оценки представлений о *реальном* эмоциональном Я

	Общеобразовательная школа	Гимназия
<i>реа</i>	Активное 2,34	Активное 2,10
<i>льн</i>	Безмятежное 0,69	-
<i>ое</i>	Бодрое 2,07	-
<i>эм</i>	Веселое 2,35	Веселое 2,32
<i>оц</i>	Живое 2,20	Живое 2,22
<i>ио</i>	Жизнерадостное 2,30	Жизнерадостное 2,34
<i>на</i>	Затаенное 0,88	Затаенное 0,65
<i>ль</i>	Невозмутимое 0,86	-
<i>ное</i>	Приятное 2,09	Приятное 2,19
<b>Я</b>	Радостное 2,23	Радостное 2,25
	Светлое 2,05	Светлое 2,08
	-	Тихое 0,43
	Яркое 2,09	Яркое 2,19

Качественный анализ выделенных семантических универсалий показал сходство в оценивании учащимися общеобразовательных школ и гимназии своего *реального* эмоционального Я. Это сходство семантических универсалий обеих групп испытуемых выражается в наличии таких оценочных характеристик, как *активное* (2,34/2,10), *веселое* (2,35/2,32), *живое* (2,20/2,22), *жизнерадостное* (2,30/2,34), *приятное* (2,09/2,19), *радостное* (2,23/2,25), *светлое* (2,05/2,08), *яркое* (2,09/2,19). Учитывая вес данных шкал (таблица 1), можно судить о том, что *реальное* эмоциональное Я учащихся общеобразовательных школ более *активное, приятное и яркое*, чем учащихся гимназии. В равной мере испытуемые обеих групп оценивают *реальное* эмоциональное Я как *веселое, живое, жизнерадостное, радостное и светлое*.

Шкалы с наименьшим весом также информативны: они одинаково оценены 90% испытуемых, но по другому полюсу шкалы. В данном случае вес характеристики *затаенное* (0,88/0,65) свидетельствует, что степень ее выраженности в *реальном* эмоциональном Я, по мнению большинства

испытуемых в обеих группах, низкая либо вовсе отсутствует. Поэтому в работе такого рода характеристики мы будем обозначать, используя частицу (не): *(не)затаенное*. Следовательно, исходя из данных таблицы 1, вышеупомянутая характеристика более выражена в выборке испытуемых, обучающихся в общеобразовательных школах. Различия семантических универсалий обусловлены характеристиками, выявленными только у учащихся общеобразовательных школ либо только у учащихся гимназии (таблица 1). Так, только учащиеся общеобразовательных школ полагают, что их *реальное* эмоциональное Я *бодрое* (2,07), *(не)безмятежное* (0,69), *(не)невозмутимое* (0,86). А учащиеся гимназии полагают, что признак *тихое* (0,43) наименее характерен их *реальному* эмоциональному Я.

Следует отметить, что характеристики, вошедшие в семантические универсалии каждой группы испытуемых, составляющие четверть от общего количества шкал ЛСД, имеют личностный смысл для испытуемых. Как показали экспериментальные данные, содержательные характеристики ментальных репрезентаций эмоционального Я могут быть описаны посредством психосемантических методов как актуализация значений и значимости эмоционального Я для старших подростков.

Кроме того, контент-анализ экспериментального материала выявил содержательную специфику ментальной представленности дифференцированного эмоционального Я в описаниях учащихся общеобразовательных школ и гимназии.

Полученные в исследовании результаты носят практико-ориентированный характер. Использование результатов исследования возможно педагогом-психологом в просветительской и тренинговой работе; учителями гуманитарного и естественнонаучного циклов в контексте гуманитаризации образования; классными руководителями в подготовке и проведении классных часов.

Анализ полученных данных позволяет определить задачи развития эмоциональной сферы испытуемых обеих групп **адекватно** содержанию ментальных репрезентаций их эмоционального Я. Такими задачами, прежде всего, могут быть те, которые обогащают содержательные характеристики эмоций и чувств:

1. Расширение тезауруса понятий, обозначающих эмоции и чувства, в том числе и за счет использования различного рода поэтических фигур (эпитеты, метафоры, сравнения), позволяющих выразить глубину, амбивалентность переживаний, осуществить их тонкую нюансировку. Увеличение количества смысловых категорий, описывающих эмоции и чувства, использование редких неповторяющихся терминов-понятий. Выявление простоты-сложности, противоречивости, амбивалентности эмоций и чувств, а также раскрытие их действенного характера.

2. Дифференциация и адекватная вербализация эмоций и чувств.

3. Развитие осознания диалектики и динамики эмоций и чувств, фиксирование новых и исчезновение старых эмоций и чувств.

4. Осознание причин эмоций и чувств, их внешней и внутренней детерминации.

5. Развитие способов кодирования и декодирования средств экспрессии как индикаторов соответствующих эмоций и чувств, а также психологическая интерпретация содержания вовне невыявляемых эмоций.

6. Расширение круга объектов, вызывающих эмоциональный отклик.

Развивающая работа по данным направлениям будет способствовать обогащению представлений учащихся о своем эмоциональном мире и раскрытию того, как личность может проявлять свое Я в эмоциях и чувствах.

Важным в данном контексте является также формирование:

- Оценки своих и чужих эмоций и чувств;
- Отношения к собственным эмоциям и чувствам;
- Отношения к эмоции как ценности;
- Умений интерпретации художественного изображения эмоций и чувств;
- Навыков саморегуляции эмоций.

Реализация данных задач, как мы полагаем, может способствовать обогащению эмоционального опыта, формированию вербальных эталонов эмоций учащихся, обучающихся в общеобразовательных школах и гимназиях.

#### **Список использованных источников:**

1. Дерябин, В.С. Чувства, влечения, эмоции / В.С. Дерябин. – Л., 1974. – 258 с.

2. Мещерякова, И.А. Некоторые проблемы и результаты изучения проблемного поля старшеклассников / И.А. Мещерякова // Культурно-историческая психология. – 2006. – №4. – С. 52 – 59.

3. Прихожан, А.М. Проблема подросткового кризиса / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С. 82 – 87.

4. Регуш, Л.А. Психология современного подростка / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.

5. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С. 31 – 41.

6. Barsalou, W. Concepts and meaning / W. Barsalou. – University of Chicago, 1993. – 41 с.

7. Griffiths, T.L. Topics in semantic representation / T.L. Griffiths, M. Steyvers, J.B. Tenenbaum // Psychological Review. – 2007. – Vol.114. – № 2. – P. 211-244.

8. Schatz, B.R. On representation and use of semantic categories: a survey and prospectus / B.R. Schatz. – Massachusetts Institute of Technology, 1976. – 20 с.

9. Vigliocco, G. Semantic representation / G. Vigliocco, D.P. Vinson. – London: University College London, 2005. – 47 с.

10. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева; под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 305 с.
11. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
12. Рожина, Л.Н. Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника / Л.Н. Рожина. – Мн.: Ред.-изд. совет БГПУ, 1993. – 150 с.
13. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности: пособие для учителей и практ. психологов / Л.Н. Рожина. – Мн.: Выш. шк., 2003. – 272 с.
14. Рожина, Л.Н. Эмоциональное развитие на уроках русского языка / Л.Н. Рожина // Русский язык и литература. – 2003. – №4. – С. 76 – 84.
15. Рожина, Л.Н. Эмоциональное развитие на уроках русского языка (окончание) / Л.Н. Рожина // Русский язык и литература. – 2004. – №1. – С. 41 – 51.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ