

Адукацыя і Выхаванне

У нумары:

Сям'я і Кодэкс Рэспублікі Беларусь
аб адукацыі

Маладзёжныя ініцыятывы:
абласны Савет старшакласнікаў

Даследчая дзейнасць вучняў

Харызматычнасць:
псіхалагічныя вытокі феномена

Прававая пошта

7 • 2011

Штомесячны навукова-тэарэтычны
і навукова-метадычны часопіс

Зарэгістраваны ў Міністэрстве
інфармацыі Рэспублікі Беларусь

Пасведчанне аб рэгістрацыі № 1205
ад 8 лютага 2010 года

Выдаецца са студзеня 1992 года

Адукацыя і Выхаванне

Галоўны рэдактар
Уладзімір Паўлавіч Пархоменка,
доктар педагагічных навук, прафесар

Рэдакцыйная калегія
А. І. Жук,
доктар педагагічных навук, прафесар
В. А. Капранава,
доктар педагагічных навук, прафесар
І. В. Катляроў,
доктар сацыялагічных навук, прафесар
Н. К. Катовіч,
кандыдат педагагічных навук, дацэнт
М. А. Крэмень,
доктар псіхалагічных навук, прафесар
А. С. Лапцёнак,
доктар філасофскіх навук, дацэнт
А. В. Позняк,
намеснік галоўнага рэдактара
Т. М. Савельева,
доктар псіхалагічных навук, прафесар
К. С. Фарыно,
кандыдат педагагічных навук, дацэнт
М. С. Фяськоў,
кандыдат педагагічных навук, дацэнт
І. І. Цыркун,
доктар педагагічных навук, прафесар
М. Г. Яленскі,
доктар педагагічных навук, прафесар

Заснавальнікі —
Міністэрства адукацыі
Рэспублікі Беларусь
РУП «Выдавецтва
«Адукацыя і выхаванне»»

7 2011

Змест

Дзяржаўная палітыка ў сферы адукацыі

Семья и Кодекс Республики Беларусь об образовании	3
---	---

Імёны і падзеі ў датах

Н. А. Балотнік	Галіновы прафсаюз – гэта сумесная праца і канкрэтная дапамога	7
----------------	---	---

Філасофія адукацыі

Т. С. Назарова, В. С. Шаповаленко	Проблема миропонимания в нетрадиционной педагогике «целого» и принцип дополнительности	9
--------------------------------------	--	---

Актуальныя праблемы педагогікі і псіхалогіі

Д. И. Фельдштейн	Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования	19
------------------	--	----

Маладзёжныя ініцыятывы

Т. А. Белодедова, Н. И. Бокунь	Областной Совет старшеклассников – старт в будущее	30
-----------------------------------	--	----

Шлях у навукі

В. Н. Кравченко	Учебно-исследовательская деятельность учащихся	33
-----------------	--	----

Падлетак і закон

«Правовая пошта»	36
------------------------	----

Навуковыя публікацыі

(на выніках дысертацыйных даследаванняў)

Л. Н. Рожина, И. М. Гончарик	Ментальные репрезентации эмоционального Я у старшеклассников	39
---------------------------------	---	----

Е. А. Клещёва	Отношение мужчины к родному ребёнку и неродному в повторно брачной семье	46
---------------	--	----

На скрыжаванні думак

В. П. Беспалько	Можно ли купить инновации?	53
-----------------	----------------------------------	----

Цікава ведаць

Н. И. Олифирович	Харизма	59
------------------	---------------	----

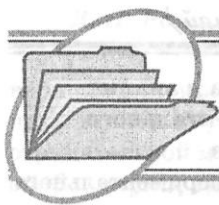
Нельга майчаць!

К. С. Корнелюк	О духовной бедности, или Овладевайте великим искусством – жить красиво!	64
----------------	---	----

Лёсы, звязаныя з Беларуссю

К. Д. Варанько	Асветнік Пятроўскай эпохі Да 360-годдзя з дня нараджэння І. Ф. Капіевіча (1651–1714), асветніка, перакладчыка, выдаўца, літаратара	68
----------------	--	----

На 3-й старонцы вокладкі – фота В. Какшынскай.



Ментальные репрезентации эмоционального Я у старшеклассников

Л. Н. Рожина,

доктор психологических наук, профессор кафедры
общей и педагогической психологии БГПУ имени Максима Танка,

И. М. Гончарик,

магистр психологии, аспирантка кафедры
общей и педагогической психологии БГПУ имени Максима Танка

В статье предложен когнитивный подход к проблеме эмоционального Я старших подростков. Приводится описание процедуры экспериментального исследования, а также различия и общие черты ментальных репрезентаций эмоционального Я учащихся общеобразовательных школ и гимназии.

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.

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 его не только интеллектуальной, но и эмоциональной сферы. При этом значимость эмоционального развития и самих эмоций в жизни человека отмечается не только учёными-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, полнокровной.

В центре внимания статьи – проблема ментальных репрезентаций эмоционального Я учащихся общеобразовательной школы и гимназии. Исследовательский интерес к данной проблемной области связан не только с изучением эмоционального аспекта отношений человека с миром, но и с познанием

феноменологии отображения эмоций в сознании подростка. Актуальность исследования обусловлена 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 данной работе концепт «ментальная 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 её реализации 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 посредством биполярных шкал оценить своё реальное эмоциональное Я.

В исследовании приняли участие две группы испытуемых. Первую группу составили учащиеся общеобразовательных средних школ Брестской области (Молотковичская СОШ Пинского района и Вольковская СОШ Ивацевичского района) в количестве 96 человек (47 девочек и 49 мальчиков). Во вторую группу вошли 89 учащихся (45 девочек и 44 мальчика) гимназии № 1 г. Жодино Минской области. 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 применялся контент-анализ, который включал несколько этапов. Сначала были определены категории анализа, затем – соответствующие им единицы анализа (в нашем исследовании это определённые элементы содержания свободных описаний – слова, словосочетания, предложения) и, наконец, единицы квантификации элементов содержания, то есть частота появления тех или иных единиц содержания во всём множестве описаний.

Согласно полученным результатам, большинство испытуемых обеих групп при описании своего эмоционального Я особое внимание уделяют указанию переживаемых ими эмоций, а также чувств и настроений. Анализ частотных словарей отдельно по группам выявил гендерные различия в частотности только трёх терминов из 17 и 24 в группах учащихся общеобразовательных школ и гимназии соответственно. Так, девочки-гимназистки чаще мальчиков писали в своих сочинениях о *влюблённости*. Мальчики же в свою очередь чаще, чем девочки, указывали такие эмоции, как *злость* и *ненависть*. В группе учащихся общеобразовательных школ эмоции *обида*, *страх* и чувство *любви* 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 первой и во второй 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 досто-

*Числа означают частотность, то есть частоту встречаемости того или иного термина во множестве описаний. Первое число указывает частотность в группе учащихся общеобразовательной школы, второе – в группе гимназистов.

верно зафиксировано превалирование в эмоциональном Я учащихся гимназии эмоций отрицательной модальности, а именно *злость, обида, скука, гнев, разочарование*. 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 различные уровни частотности. Так, только у гимназистов упоминались эмоции, характеризующие взаимоотношения мальчиков и девочек (*влюблённость (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 эмоциональное состояние (ЭС) (0,02), сентиментальное настроение (0,02)*), эмоциональный подъём с положительным (*вдохновение (0,03), ликование (0,02), окрылённость (0,02), бодрое ЭС (0,02)*) и отрицательным знаками (*ярость (0,06)*) и спад (*безразличие (0,02), уныние (0,02), ностальгия (0,02)*). В выборке учащихся общеобразовательных школ специфичными оказались интеллектуальные (*интерес (0,06), удивление (0,01)*) и эстетические (*чувство прекрасного (0,01)*) эмоции, термины, а также 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. – авт.) приходят неожиданно, часто они бывают противоречивы, например, могу испытывать тёмную, 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 подчёркивает 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: фантазёры, 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).

Приведённый фрагмент свободного описания представляет собой сказочную метафору. В этом описании испытуемая косвенно указывает на значимые для неё эмоции, которым она даёт 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.

Ещё 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 твёрдое, закрытое. Никто и не замечает, что там внутри... Иногда ракушки открываются. Всё выглядит иначе. Никаких чётких линий, форм. Большая каша из эмоций. Там и радость, и гордость, и обида, и страх, окрылённость, 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 девушка, используя метафору, показывает свой мир в виде ракушки, прочно скрывающей содержимое. В данном описании можно обнаружить не только прямое, но и косвенное указание на переживаемые испытуемой эмоции. Так, об обиде могут свидетельствовать строки о том, что *«Все видят что-то твёрдое, закрытое. Никто и не замечает, что там внутри...»*. Возможной причиной такой эмоциональной закрытости может являться отсутствие внимания со стороны окружающих людей к эмоциональному миру гимназистки.

В следующем отрывке автор описания выражает своё эмоциональное Я, используя «палитру», в которой «больше тёмных красок»:

«Внутренний мир... У меня это своеобразный маленький мирок. В нём больше тёмных красок, чем радужных. Часто я замыкаюсь в нём, 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 подам виду. В последнее время я всё реже замыкаюсь в себе, в своём маленьком мире, но раньше... Чаще всего это случается из-за лжи, двуличности друзей... Может быть, проблема ещё 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. В обоих примерах за метафоричностью описаний стоит острое переживание одиночества.

Примером интеллектуализации переживания является 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 подъёме настроения, хорошем событии, получении хорошей оценки, после просмотра весёлого 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 даёт своё толкование эмоциям и чувствам, выделяет ведущую эмоцию (радость), описывает её 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 конструкты 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 более растянута и, помимо общих с уча-

щимися общеобразовательных школ терминов, также включает *веселье* (0,06), *влюблённость* (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), *неудовлетворённость* (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 ($\phi^*=2,31$ при $p \leq 0,05$).

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

Физиологические характеристики эмоций, вошедшие в одноимённую 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 ($\phi^*=1,94$ при $p \leq 0,05$). Описания динамики эмоций учащимися общеобразовательных школ достаточно редки. В приведённом ниже отрывке из свободного описания учащейся общеобразовательной школы размышления об изменчивости эмоций во времени носят философский характер:

«...Жизнь – это полоса белая, полоса чёрная... Так и у меня в жизни: если радостная минута накроется печальной, то всё равно после неё опять придёт радостная, и жизнь снова удалась...» (Вика Х., 15 лет, учащая-

ся общеобразовательной школы, описание № 36).

Сравнение радости и печали с белой и чёрной полосами в жизни человека, видение происходящих в окружающем мире событий, явлений в антагонистических красках отражают 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 такой фрагмент из свободного описания:

«Вот я в школе: холодная, зацикленная, почти забытый жизнью ребёнок. Не всегда, конечно. Всё 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 всё должно быть не так. А потом засыпаешь...» (Оля М., 15 лет, учащаяся гимназии, описание № 4).

Как мы видим, понимание динамики эмоций испытуемой тесно связано с осознанием причин, их вызывающих.

Дальнейший анализ материала показал, что учащиеся гимназии чаще, чем учащиеся общеобразовательных школ, описывают экспрессивные характеристики эмоций ($\phi^*=1,96$ при $p \leq 0,05$). Анализ содержания категории «Экспрессия» показал, что индикаторами радости являются *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 терять юбку, кольцо, волосы и не могу остановиться* (0,02).

Категория «Отношение к своим эмоциям», включающая высказывания об от-

ношении испытуемых к объекту познания, свидетельствует о наличии у некоторой части испытуемых рефлексии по поводу собственного 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 моём внутреннем мире много эмоций, но большинство из них я не выпускаю на волю.*

Категория «Качества личности, характеризующие эмоциональное Я» включает 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 харак-

теризуется 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.

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, весёлое, живое, жизнерадостное, приятное, радостное, светлое, яркое*. Учитывая вес данных шкал, 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 *весёлое, живое, жизнерадостное, радостное и светлое*.

Шкалы с наименьшим весом также информативны: они одинаково оценены 90 % испытуемых, но по другому полюсу шкалы.

Таблица – Семантические универсалии оценки представлений о реальном эмоциональном Я (числа указывают вес характеристик)

Характеристика реального эмоционального Я	Общеобразовательная школа	Гимназия
Активное	2,34	2,10
Безмятежное	0,69	–
Бодрое	2,07	–
Весёлое	2,35	2,32
Живое	2,20	2,22
Жизнерадостное	2,30	2,34
Затаённое	0,88	0,65
Невозмутимое	0,86	–
Приятное	2,09	2,19
Радостное	2,23	2,25
Светлое	2,05	2,08
Тихое	–	0,43
Яркое	2,09	2,19

В данном случае вес характеристики *затаённое* свидетельствует, что степень её 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)затаённое*. 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. Так, только учащиеся общеобразовательных школ полагают, что их *реальное* эмоциональное Я *бодрое*, *(не)безмятежное*, *(не)невозмутимое*. А учащиеся гимназии полагают, что признак

тихое наименее характерен их *реальному* эмоциональному Я.

Следует отметить, что характеристики, вошедшие в семантические универсалии каждой группы испытуемых и 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 актуализации 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 педагогами-психологами в просветительской и тренинговой работе; учителями гуманитарного и естественнонаучного циклов в контексте гуманизации 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 счёт 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 действительного характера.
2. Дифференциация и адекватная вербализация эмоций и чувств.
3. Развитие осознания диалектики и динамики эмоций и чувств, фиксирование новых и исчезновение старых.
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 не выражаемых вовне эмоций.
6. Расширение круга объектов, вызывающих эмоциональный отклик.

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

Важным в данном контексте является также формирование способности оценивать свои и чужие эмоции и чувства; отношения к собственным эмоциям и чувствам; отношения к эмоциям как ценности; умений интерпретации художественного изображения эмоций и чувств; навыков саморегуляции эмоций.

Реализация данных задач может способствовать обогащению эмоционального опыта, формированию вербальных эталонов эмоций учащихся общеобразовательных школ и гимназий.

Список цитированных 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 p.
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 p.
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. – Минск : Ред.-изд. совет БГПУ, 1993. – 150 с.
13. Рожина, Л. Н. Развитие эмоционального мира личности: пособие для учителей и практиков психологов / Л. Н. Рожина. – Минск : Выш. шк., 2003. – 272 с.

Материал поступил в редакцию 25.05.2011.