

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.928.234

Е. С. Иванова

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ И ОПОЗНАНИЕ ЛИЦЕВОЙ ЭКСПРЕССИИ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ¹

Аннотация. В статье ставится вопрос о необходимости изучения субъективных критериев эффективности межличностного общения. Подчеркивается значимость общения для формирования личности в подростковом и раннем юношеском возрасте. Обсуждается проблема неразработанности репрезентаций положительных эмоций, возникающих в процессе и результате общения. Оpozнание и вербализация эмоций выделяются в качестве базовых коммуникативных навыков. Описываются данные лонгитюдного эксперимента и возрастных срезов. Рассматриваются гендерные различия опознания и вербализации эмоций. В результате анализа данных экспериментального исследования показано, что точность опознаваемых по лицевой экспрессии эмоций изменяется у юношей и девушек разными темпами. Обсуждаются перспективы определения возрастных норм для опознания и вербализации эмоций.

Ключевые слова: межличностное общение, вербализация эмоций, словарь эмоций, опознание лицевой экспрессии, подростковый и юношеский возраст.

Abstract. The paper emphasizes the need for studying the subjective effectiveness criteria of interpersonal communication and importance of effective communication for personality development in adolescence. The problem of undeveloped representation of positive emotions in communication process is discussed. Both the identification and verbalization of emotions are re-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 11-36-00332а2 «Формирование словаря эмоций и развитие точности опознания эмоций по лицевой экспрессии».

garded by the author as the basic communication skills. The experimental data regarding the longitude and age levels are described, the gender differences in identification and verbalization of emotions considered. The outcomes of experimental study demonstrate that the accuracy of facial emotional expressions of teenage boys and girls changes at different rates. The prospects of defining the age norms for identification and verbalization of emotions are analyzed.

Keywords: interpersonal communication, verbalization of emotions, emotional vocabulary, identification of face expression, adolescence.

Период обучения в школе – важный этап в жизни человека. К этому времени у ребенка уже должны быть сформированы физиологические, эмоциональные, мотивационные и ситуационные предпосылки для максимально быстрого, систематизированного, предметно-ориентированного усвоения знаний об окружающем мире, принципах, истории и закономерностях его развития [7]. Однако помимо получения фундаментальных знаний и обретения учебных навыков перед учащимся с самого первого дня его пребывания в школе остро стоит задача эффективного общения.

Умение контактировать, взаимодействовать в самых различных формах с самыми разными людьми: одноклассниками и их родителями, учениками других классов, знакомыми и незнакомыми педагогами, администраций и персоналом образовательного учреждения – этот навык в значительной мере начинает определять статус ребенка, круг его общения, уровень успешности по отдельным дисциплинам, а также меру вовлеченности во внеучебную деятельность. Важно подчеркнуть, что речь идет именно о навыке как о тренируемой, поддающейся педагогическим воздействиям функции, обеспечивающей некоторые устойчивые (эффективные или неэффективные) паттерны поведения в процессе общения [3].

Далее, в подростковом и раннем юношеском возрасте, общение становится ведущим типом деятельности, обеспечивающим развитие личности, формирование новообразований, необходимым для полноценного и гармоничного развития на последующих этапах онтогенеза.

В настоящее время обозначилось явное и резкое противоречие между, с одной стороны, изначальной установкой российской (в прошлом – советской) системы образования на развитие в первую очередь интеллекта и мышления, а с другой – вызовами эпохи глобализации, информатизации, коммуникации, т. е. увеличившегося многократно количества контактов и повышенной мобильности. К сожалению, современная школа недостаточно формирует навыки эффективного общения, что существенно затрудняет адаптацию юной личности в социуме [9].

Можно констатировать тот факт, что каждая современная профессия включает существенную коммуникативную составляющую. Это означает, что человек, желающий добиться успеха, независимо от сферы деятельности должен обладать хорошо развитыми навыками общения, которые в обязательном порядке включают в себя навыки перцепции состояния другого человека (группы лиц) и интеракции – оказания влияния, передачи своего состояния, обратную связь [3].

В современном обществе все больше ценятся общительность, гибкость в стратегиях мышления и поведения, толерантность к различным позициям и точкам зрения, что самым непосредственным образом актуализирует вопросы эмоционального развития личности, умений верно воспринимать переживания других людей и грамотно воздействовать на них, адекватно транслировать собственные конструктивные состояния, способности регулировать собственные эмоции и чувства. Большинство важных коммуникативных характеристик, свойств и способностей объединено в описанной Даниэлом Гоулманом концепции эмоционального интеллекта как интегрального фактора, способствующего успешности личности в социальном взаимодействии [3].

Жесткая ориентация на знаниевую парадигму, логичность, рациональность и позитивистский подход – все эти черты традиционной естественнонаучной ориентации, глубоко укоренившейся в системе среднего и высшего образования, становятся серьезным

препятствием для формирования адаптивного, успешного, готового постоянно совершенствоваться и самообучаться профессионала.

Современная школа как социальный институт должна в обязательном порядке заниматься формированием и развитием ключевых общеличных компетенций, в том числе навыков и умений продуктивного общения. Большую помощь в решении этой задачи могут оказать психологическая наука и практика. Психологами разработаны и широко применяются различные коммуникативные техники, обеспечивающие высокий уровень качества общения. Сегодня никто не будет оспаривать утверждение Мартина Селигмана, что общение как процесс и результат должно быть позитивным, т. е. направленным на конструктивное преобразование действительности [10].

К сожалению, в психологической теории существует значительный пробел в изучении положительных переживаний. Анализ источников (в том числе данных ресурса www.elibrary.ru) обнаруживает выраженную тенденцию исследователей к детальному рассмотрению и описанию отрицательных состояний и чувств: горя, депрессии, агрессии, страхов, тревоги – и острую нехватку работ, посвященных значимости положительных эмоций в процессе становления личности и при ее взаимодействии с окружающими. Такой односторонний подход не позволяет практикующим педагогам-психологам в полной мере оценить качество общения с точки зрения глубины и продуктивности переживаний субъектов, участвующих в коммуникативном процессе. Для такой оценки просто не существует пока ни критериев, ни какого-либо инструментария. Проблема вопросов осложняется и тем, что психология эмоций до сих пор окончательно не оформилась как научная область: не обозначен четко предмет ее изучения, не очерчен однозначно объем феноменов, подлежащих исследованию [2].

Традиция рассматривать эмоции и чувства преимущественно в качестве деструктивных эффектов, сопровождающих общение, глубоко укоренилась среди авторов. Особенно это касается работ, связанных с конфликтным поведением. Очевидно, что фокусиру-

вание на негативных эмоциях с целью их предупреждения, нивелирования, устранения тем или иным способом в определенной степени оправдано, но это лишь один из подходов к проблеме выстраивания позитивного сотрудничества.

В современной психологии можно найти лишь самые обобщенные характеристики конструктивного общения: удовлетворенность его субъектов, желание продолжить контакты. Во многом это обусловлено тем, что в сфере научных и житейских знаний полюс положительных переживаний представлен в сознании взаимодействующих сторон крайне недифференцированно – скорее, как отсутствие негативных состояний.

Однако когда общение становится ведущим типом деятельности, возникают вопросы не только о том, к чему нужно стремиться, вступая в контакты с другими людьми, но и на какие субъективные критерии эффективности коммуникаций, например в виде эмоций и чувств, сопровождающих как процесс, так и результат межличностных связей, можно ориентироваться.

Итак, необходима четкая артикуляция всех чувств и переживаний личности, ее эмоциональных состояний. Для этого нам представляется весьма перспективным лингвистический подход, к которому, в частности прибегает в своих исследованиях В. И. Шаховский. Он называет два основных направления в изучении эмоций как феноменов, зафиксированных в языке:

1) эмотивность понимается очень широко – как коннотация, контекст любого высказывания, любого текста, речевого акта. В рамках данного направления изучаются эмотивные смыслы как целостных высказываний, так и отдельных слов, вплоть до междометий;

2) выделение из языка эмотивной лексики – слов, в которых смыслы передачи эмоционального состояния первичны, представлены наиболее выпукло и отчетливо. Фактически это слова, непосредственно фиксирующие эмоции, эмоциональные акты, реакции, состояния [11].

В нашем исследовании мы придерживались позиций второго направления.

Важно понимать, что эмоциональные переживания – одновременно и неотъемлемая часть индивидуальной жизни личности, и составляющая культуры всего человечества. Однако в отличие от мыслей эмоции репрезентированы в общении и взаимодействии опосредованно – через невербальные знаки (лицевая экспрессия, цветовые символы, образы искусства) и вербальные элементы – слова, имеющие ярко выраженную сему эмотивности [8].

Первая группа репрезентаций характеризуется двойственностью: с одной стороны, экспрессивные знаки эмоций довольно отчетливо маркируют факт наличия/отсутствия переживания, а с другой стороны, их осознание подвержено когнитивной переработке, обобщению и, как следствие, искажению в результате процессов направленного опознания [1].

Вторая группа репрезентаций, включающая концепты эмоций и чувств, безусловно, предполагает некоторое отвлеченное видение, обобщение различных переживаний, возникших в опыте субъекта, что предъявляет соответствующие требования к уровню сформированности мыслительных процессов, абстрактно-логического интеллекта. Данное условие повышает значимость изучения вербализации эмоций в подростковом и юношеском возрасте, когда процессы формирования абстрактно-логического интеллекта являются маркирующими признаками возрастного этапа наряду с потребностью в расширении межличностных контактов, что в целом делает общение ведущим типом деятельности [7, 9].

Именно в межличностных коммуникациях подросток и юноша открывают для себя многообразие мира эмоций и чувств. При этом можно наблюдать следующую закономерность: появление формы (слова-названия эмоции) запускает процесс поиска адекватного содержания, которое, в первую очередь, представлено экспрессивными кодами эмоций (в мимике и жестах, поведении, символах и проч.) и получением опыта субъективного переживания. Имеющиеся в специализированной литературе описания возрастных особенностей поведения и мироощущения подростка настойчиво демонстрируют превалирование вербального компонента над все-

ми остальными – язык и речь занимают лидирующее положение, активизируя и организуя остальные психические функции и процессы для обеспечения максимально эффективной коммуникации, интеракции и перцепции, которые являются составляющими целостного процесса межличностного общения [8].

Однако необходимо отметить недостаток экспериментальных данных, полученных в контролируемых условиях, и высокую долю умозрительности при обсуждении исследователями особенностей деятельности общения у подростков и лиц раннего юношеского возраста. Слишком мало лонгитюдных работ, в которых убедительно и обоснованно описан процесс изменения качественных и количественных аспектов общения в подростковом и раннем юношеском возрасте и такие его составляющие, как опознание и вербализация эмоций.

В 2011–2012 гг. нами было предпринято лонгитюдное срезное исследование, которое осуществлялось на выборке подростков 13–14 лет (2011 г.) и 14–15 лет (2012 г.), а также лиц раннего юношеского возраста: 16–17 лет (2011 г.) и 17–18 лет (2012 г.). Всего в эксперименте приняли участие 400 человек (218 юношей, 182 девушки), из них 50% были протестированы дважды.

С помощью направленного ассоциативного эксперимента изучался объем активного словаря эмоций, согласно которому формировался перечень фотографий (индивидуальный для каждого испытуемого, за исключением созданного по результатам начального этапа исследования в 2011 г. блока базовых и наиболее частотных эмоций, характерных для данной возрастной группы).

Нашей целью было выявление уровня развития вербализации и опознания лицевой экспрессии, которые рассматривались как основные структурные компоненты эмоционального интеллекта, обеспечивающего эффективность и конструктивность общения. Анализировалась возрастная динамика и оценивались гендерные различия перечисленных показателей.

При сопоставлении результатов первичной (2011 г.) и повторной (2012 г.) диагностики в экспериментальных группах удалось

получить данные о микровозрастных изменениях объема словаря эмоций. Дисперсионный анализ показал, что наиболее существенно меняется вербализация эмоций в обеих подгруппах девушек и в подгруппе юношей при переходе из десятого класса в одиннадцатый. В количественном отношении данная функция в женской выборке обладает более равномерной возрастной динамикой, тогда как в мужской выборке в 16–17 лет наблюдается резкий скачок, который, по-видимому, связан со сменой реактивного поведения, характерной для подростков. Поведение становится более рефлексивным, регулируемым, осознанным, что обусловлено развитием абстрактно-логического мышления в юношеском возрасте [7].

Результаты повторной диагностики в экспериментальных группах показали, что микровозрастная динамика точности опознания лицевой экспрессии менее существенна и слабо связана с изменениями объема словаря эмоций, что подтверждает выявленную ранее тенденцию автономного функционирования систем опознания и вербализации чувств и переживаний [4].

С помощью *t*-критерия Стьюдента установлено, что различия между выборками испытуемых в возрасте 13–14 лет, а также и 16–17 лет, сделанными в 2011 г. и в 2012 г., недостоверны. Таким образом, полученные сведения об объеме активного словаря эмоций и точности опознания лицевой экспрессии в данные возрастные периоды характеризуются устойчивостью и воспроизводимостью. Несущественность различий позволила расширить выборку за счет объединения результатов обследований за два года и приступить к этапу изучения формирования половозрастных нормативов опознания и вербализации эмоций.

Анализ гендерных различий показал, что по сравнению с начальной школой [5] у подростков и особенно школьников юношеского возраста объем активного словаря эмоций в подгруппах девушек достоверно (на уровне 0,95) выше, чем в аналогичных возрастных мужских подгруппах. Этот факт довольно подробно обсуждался нами ранее [4]. С помощью срезового тестирования 2012 г. была проверена воспроизводимость полученных ранее результа-

тов. В итоге подтвердилось, что для юношей и девушек нормативы объема и содержательные характеристики словаря эмоций различаются. А вот относительно точности опознания лицевой экспрессии нормативы, скорее всего, едины для представителей обоего пола.

Далее был произведен углубленный качественно-количественный анализ взаимосвязи вербализируемых и опознаваемых эмоций, в котором был задействован материал трех блоков фотографий лицевой экспрессии, предъявляемых для опознания: базовые эмоции, общегрупповые и индивидуальные. Результаты анализа позволили:

- во-первых, эмпирически оценить критерии выделения базовых эмоций различными авторами [6, 12];
- во-вторых, обозначить и проследить тенденцию к автономности функционирования систем опознания и вербализации эмоций [4];
- в-третьих, приступить к построению объяснительной модели независимой работы этих систем на пути принятия личностью того или иного решения в мультистимульном пространстве коммуникативного взаимодействия.

Важным выводом наших наблюдений стало то, что функционирование систем опознания и вербализации эмоций на данном этапе онтогенеза происходит автономно: вербализируемые эмоции, как высокочастотные, так и базовые, и индивидуально вербализируемые эмотивы не связаны с теми фотографиями лицевой экспрессии, которые предъявляются к опознанию [4]. Эмоции, которые испытуемый не артикулировал в ассоциативном эксперименте, могут опознаваться с высокой степенью точности, а эмоции, известные как базовые, – остаться неопознанными, что ставит под сомнение критерии, по которым авторы ранее опубликованных работ К. Изард и П. Экман выделяют так называемые базовые эмоции (в первую очередь, их универсальность, распространенность, наличие мозговых механизмов для опознания и вербализации) [6, 12], а также заставляет более критично относиться к содержанию существующих списков данных базовых эмоций.

На основе содержательного анализа нам удалось определить ядерные эмотивы-номинативы – *радость, грусть, злость, страх*, характеризующие наиболее частотные осознаваемые переживания. Эти понятия, как было выяснено в предыдущей нашей работе, появляются уже в активных словарях первоклассников на высокочастотных позициях [4] и сохраняются во всех обследованных половозрастных группах старших учащихся. Причем каждая модальность со временем актуализируется возникновением дополнительных смысловых оттенков путем появления синонимов: *веселье, гнев, печаль, испуг*; прирастанием названий эмоций аналогичной модальности, но разной интенсивности: *страх – волнение, беспокойство, грусть – печаль, тоска, безысходность* и т. д.

К перечисленным ядерным понятиям могут быть добавлены такие эмотивы, как *любовь, гордость, ненависть*. Частотность их употребления тоже достаточно высока в словарях первоклассников (свыше 10% общегрупповых упоминаний) и значительно укрепляет свои позиции и увеличивается к старшим классам.

Заметное сходство результатов, полученных в первый год исследования (2011 г.), с итогами анализа аналогичных выборок следующего года (2012 г.) позволяет объединить их с целью дальнейшего формирования возрастных нормативов уровня развития опознания и вербализации эмоций как базовых компонентов коммуникативных способностей.

Литература

1. Барабанчиков В. А., Носуленко В. Н. Системность. Восприятие. Общение. М., 2004.
2. Вилюнас В. К. Перспективы развития психологии эмоций // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1989. С. 46–60.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.

4. Иванова Е. С. Вербализация эмоций: возрастные и гендерные различия // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1: «Проблемы образования, науки и культуры». Екатеринбург: Уральский университет, 2011, № 4 (95). С. 180–188.

5. Иванова Е. С. Возрастные нормативы объема и содержания активного словаря эмоций младших школьников // В мире научных открытий: материалы II Межд. научно-практ. конф. (9 января 2012 г.) / под ред. С. П. Акутиной. М.: Спутник+, 2012. С. 170–173.

6. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006.

7. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.

8. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999.

9. Мальшева С. В. О диагностике и коррекции переживаний одиночества у подростков // Вестник Московского университета, 2003. № 3. С. 61–68.

10. Селигман М. Новая позитивная психология. София, 2006.

11. Шаховский В. И. Эмоции: Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: ЛИБРОКОМ, 2010.

12. Экман П. Психология эмоций. СПб: Питер, 2010.

Referens

1. Barabanschikov V. A., Nosulenko V. N. Systematicy. Perception. Communication. М.: Sfera. 2004. 148 p. (In Russian)

2. Viljunas V. K. Prospects of psychology of emotions development. Tendencii razvitija psihologicheskoj nauki. М.: Science. 1989. P. 46–60. (In Russian)

3. Goulman D. Emotional leadership: skill management of people on the basis of emotional intelligence. М.: Alpina Business Books, 2005. 320 p. (In Russian)

4. Ivanova E. S. Verbalization of emotions: age and gender differences. Izvestija Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1: «Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury». Ekaterinburg: Ural'skij universitet, 2011. № 4 (95). P. 180–188 (In Russian)

5. Ivanova E. S. Age norms of dimension and content of the active emotional vocabulary of schoolchildren. II-nd International Scientific Conf. M.: Sputnik +, 2012. P. 170–173. (In Russian)
6. Izard K. Psychology of emotions. SPb: St. Petersburg, 2006. 234 p. (In Russian)
7. Kon I. S. Psychology of early youth. M.: Prosveshhenie, 1989. 345 p. (In Russian)
8. Labunskaya V. A. Personal expression: communication and interpersonal cognition. Rostov N / D: Phoenix. 1999. 112 p. (In Russian)
9. Malysheva S. V. About diagnostics and correction of teenagers' loneliness experiences. *Vestnik Moskovskogo universitetata*. 2003. № 3. P. 61–68. (In Russian)
10. Seligman M. New positive psychology. Sofia, 2006. 238 p. (Translated from English)
11. Shakhovsky V. I. Emotions: Paralinguistic, linguistics, lingvoculturelogy. M.: LIBROKOM, 2010. (In Russian)
12. Ekman P. Psychology of emotions. SPb: St. Petersburg, 2010. 354 p. (Translated from English)