

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2011

Е.В. Галеева, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики дошкольного образования
Восточно-Сибирская академия образования, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: эмоции; эмоциональные представления; вербализация; эмотивная лексика; образный компонент; лексическая единица; словообразовательные цепочки; лексико-семантическая система.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности и условия вербализации эмоциональных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Освещается теоретическое и эмпирическое изучение вербальной деятельности детей, обеспечивающуюся эмотивной лексикой.

Современные исследователи утверждают, что у ребенка за значением слова стоят эмоционально-образные связи, одно и то же слово на разных этапах онтогенеза об-
ладает различной аффективностью в связи развитием зна-

чения слова и изменением его смысла (Е.И. Негневицкая, А.И. Шахнарович, Т.П. Хризман, В.П. Еремеева, Т.Д. Лоскутова). Для нашего исследования важны выводы Л.С. Выготского, Запорожца А.В. о представлениях зна-

чения и смысла в речевой деятельности, о роли эмоций в смыслообразовании, которые дают возможность осуществлять первые связи ребенка с его социальной средой.

Для нашего исследования интерес представляют выводы ученых А.А. Запорожца, А.А. Люблинской, Н.Н. Поддьякова, А.Н. Леонтьева о том, что представления об эмоциях необходимо рассматривать как результат и основу познавательной деятельности ребенка. С.Л. Рубинштейн отмечает протекание процесса мышления как единства интеллектуального и эмоционального. О существовании неразрывной связи эмоций с познавательными процессами говорит Б.М. Ломов.

В рамках изучения словесного выражения эмоций необходимо учитывать факторы взаимодействия эмоций и языка. Несмотря на то, что в науке предпринимаются попытки систематизированного описания единиц языка, выражающих или называющих эмоции (Е.Н. Мягкова 1990, В.И. Шаховский 1987, О.Ю. Перфильева 1997, И.В. Фомина 1996), авторы вкладывают в содержание этого понятия весьма различающиеся смыслы. Эти смыслы обусловлены как научной парадигмой, так и сложностью и противоречивостью самого исследуемого феномена.

Как отмечает В.И. Шаховский, причиной того, что в науке до сих пор не имеется четкой дефиниции эмоций, является расплывчатость самого концепта «эмоция» и его принадлежность к целому ряду смежных с психологией наук. Это создает определенные трудности для изучения языка эмоций. В теории эмоций, тезис о том, что эмоции - одна из форм отражения, познания, оценки объективной действительности, считается наиболее признанным, на наш взгляд. Это исходное положение у исследователей имеет общее уточнение: эмоции - особая, своеобразная форма познания и отражения действительности, так как в них человек выступает одновременно и объектом, и субъектом познания, т.е. эмоции связаны с потребностями человека, лежащими в основе мотивов его деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский).

Способность осознавать явления языковой и речевой действительности и представления об эмоциональном состоянии развиваются у детей дошкольного возраста во взаимосвязи. Развитие динамики интеллектуальных функций тесно связано с развитием эмоциональных процессов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн). Мышление протекает в форме понятий, а понятия требуют опоры на слово. В связи с этим является важным выявление у ребенка представлений об эмоциональном мире путем изучения его вербальной деятельности.

Таким образом, ссылаясь на учение о развитии высших психических функций (Л.С. Выготский), мы можем рассматривать способность к осознанию своих эмоций как высшую психическую функцию, условиями формирования которой выступают игра и общение, а средством — речь. В научной литературе неоднократно подчеркивалось, что эмоции составляют базисную основу смысловых образований, а осознание их возможно в форме обозначения, являющейся результатом вербальной деятельности (В.К. Вилюнас, Б.С. Братусь, В.В. Столин, М.Кальвиньо, Е.Б. Весна, Б.М. Мастеров). В связи с этим важно подчеркнуть влияние эмоциональных процессов на формирование осмысленного отношения ребенка к слову.

Механизм, классификация и особенности возникновения представлений и формирование понятий рассматриваются в совокупности с речевым развитием ребенка и раскрываются в трудах Б.Г. Ананьева, В.А. Артемова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, В.Г. Казакова, Л.Л. Кондратьева, А.Г. Крысько, Ж. Пиаже, Л.С. Рубинштейна.

Комплексное понятие эмоциональных представлений – сложное, динамичное образование когнитивно-аффективных компонентов, где когнитивная составляющая представлена совокупностью знаний об эмоциональной жизни человека (причинах эмоций и эмоциогенных ситуациях, экспрессивном эталоне эмоций различных модаль-

ностей, содержании различных эмоциональных переживаний), а аффективная составляющая – индивидуальная эмоциональная окрашенность каждой единицы знаний, приобретенной в процессе индивидуального эмоционального опыта ребенка. Когнитивный компонент эмоциональных представлений у дошкольников репрезентируется с помощью таких средств как наглядный образ и его вербальное обозначение. Анализ исследований роли эмоций в смыслообразовании дают возможность найти подход к изучению особенностей вербализации представлений ребенка об эмоциональных явлениях (А.А. Запорожец, А.А. Люблинская, Н.Н. Поддьяков, А.Н. Леонтьев).

Теоретический анализ сущности представлений, их механизма позволил нам уточнить определение эмоциональных представлений, под которыми мы понимаем совокупность вербальных обозначений эмоций, которые служат средством их осознания. Также, мы уточнили определение вербализации эмоциональных представлений, под которой понимаем отражение эмоционального опыта в речи (при помощи эмотивной лексики), который является речевым показателем личности старшего дошкольника.

На основе теоретического анализа литературы, мы определили, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка возникают следующие психологические предпосылки, которые обусловили возможность экспериментальной организации исследования и ее доказательства:

- овладение всеми сторонами речи (словарем, фонетикой, грамматикой);
- обогащение мотивов речевой деятельности;
- способность устанавливать зависимость между представлениями об эмоциональном мире человека и лексико-семантической стороной речи;
- способность вербально отражать мир человеческих отношений, чувств, переживаний;
- развитие обобщений на основе идентификации экспрессивных эталонов;
- овладение когнитивным образом, содержащим комплекс знаний об эмоциях; -изменение задач, мотивов и условий общения;
- зависимость развития всех сторон речи от окружающей среды и др.

Данные предпосылки послужили основанием как для определения диагностических методик, так и для построения методики обучения. В исследовании мы ставили цель выявить характер представлений детей седьмого года жизни об эмоциях, а также особенности взаимосвязи вербальных представлений об эмоциях и уровнем развития лексико-семантической системы родного языка.

В основу критериев анализа эмоциональных представлений детей были положены количественные и качественные характеристики представлений, вычлняющие их по содержательной стороне проявления – полнота, гибкость, точность, устойчивость, подвижность, умения формулировать определения, объяснять, аргументировать. Характеристики формирования эмотивной лексики как языковой способности: семантический компонент, словообразовательный компонент, ассоциативный компонент усвоения лексики, адекватность использования эмотивной лексики также легли в основу критериев анализа.

Анализ психолингвистических исследований позволил определить, что эмотивная лексика представляет собой совокупность слов для обозначения и выражения эмоциональных смыслов (В.И. Мальцева, Е.Ю. Мягкова, В.И. Шаховский). При анализе реакций детей, мы опирались на классификации, предложенные А.Р. Лурией, А.Е. Супрунов, А.А. Залевской, Т.М. Рогожниковой, И.Г. Овчинниковой, О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, А.А. Смага.

Адекватными являлись ответы, в которых понимание содержательной стороны основывается на субъективном экстралингвистическом опыте, отражающем индивидуальный опыт (56,3%). При неадекватных ответах смысловое содержание слов формируется стихийно, в форме

отрицательного образа. («Злость-когда не хочу спать; радость- не грустно»). Наличие отрицательных ответов (23,8 %) свидетельствуют о том, что ребенок пока не владеет лексико-семантической системой, которая является отражением определенного запаса знаний об окружающем мире.

Лингвистический аспект оценки ответов связан с анализом грамматических, лексических и фонетических особенностей высказываний детей. В грамматических реакциях доминировал суффиксальный способ: («грусть- грустно, страх- страшно, забота- заботится»). Дети образуют однокоренные производные с синонимичными суффиксами -к-, -ушк-, -оньк- -ишк- («зайчик- зайышка, зайчишка, зайышка; избушка- избушенька, избушечка»). Лексические реакции связаны с синонимическими способами словообразования: («забота- ухаживать»; «жалко-бедный(зайчик)»). Фонетические реакции связаны с интонационной передачей смысла сказанного. Экстралингвистический аспект оценки ответов связан с отражением индивидуального опыта детей. Анализ ответов показал, что в толковании слов доминируют такие характеристики представлений как подвижность («зайчику грустно, потому что его лиса обидела» - описание состояния субъекта); полнота («радостно- петушок помог зайчику, вот и счастье»); устойчивость («заботиться- значит помогать кому-то»).

Для выполнения заданий, которые позволили выявить семантическое богатство-бедность при описании эмоциональных состояний, детям были предложены карточки, иллюстрирующие эмоциональные события сказок и были направлены на установление длины, объема и типологии словообразовательных цепочек и парадигм избранной лексико-семантической группы с исходным эмотивным существительным. Мы отобрали для анализа группу существительных с эмотивным значением, идентичную базовым эмоциям (К.Изард), объединенную общей семантической темой и аналогичными семантическими связями: печаль, грусть, насмешка, страх, испуг, забота, вина, радость, счастье. Лексико-семантические свойства данной группы позволяют квалифицировать ее как микросистему, в которой общность семантической темы реализуется в наборе дифференциальных сем, находящихся в прямом значении слов. Анализ ответов показал, что семантический компонент усвоения эмотивной лексики такой как подбор синонимов было затруднено (41,9%), лучше различались антонимические отношения плохой-хороший («лиса-злая, плохая, не добрая, а петушок-добрый, хороший»)(48,1%). Словообразовательный компонент представлен наиболее частым употреблением суффикса -н- (печальный, грустный). Наиболее продуктивным при образовании прилагательных являются основы существительных *страх, забота, печаль*. В словообразовательных цепочках присутствовало по 2-3 производных. В глагольном блоке отмечено включение слов, образованных при помощи суффиксов -и- («насмешить, винить, страшить»). В словообразовательных цепочках в наименьшей степени присутствовали глаголы общезовратного значения («смеяться, заботиться, печалиться, радоваться»). Одной из главных характеристик словообразовательных цепочек является частеречный (или

грамматический уровень). Каждая словообразовательная цепочка представляет собой комбинацию частей речи с определенным набором общеграмматических значений, т.е. совокупность частеречных значений слов всех ее звеньев. Мы определили, что детей затруднена комбинация частей речи. Умение комбинировать части речи с определенным набором общеграмматических значений, которое составляет ассоциативный компонент усвоения эмотивной лексики в словообразовательных цепочках, показало, в среднем, употребление 3 лексем. Коэффициент лексического богатства (объем) составлял 28 слов в единицу времени, коэффициент лексического разнообразия составил 0,3.

Таким образом, полученные результаты позволили выявить особенности вербализации эмоциональных представлений у детей и определить условия их формирования:

- обобщенные знания об использовании в речевой деятельности лексических единиц эмоциональных представлений можно сформировать на основе формирования осознания детьми места слов, обозначающих эмоции в лексической системе родного языка;

- необходимо развитие индивидуальной структуры разного компонента представлений, содержащего определенный комплекс знаний об эмоциональных представлениях;

- использование методов поэтапного формирования эмоциональных представлений и умений их вербализировать;

- создание развивающей среды для активизации эмоциональных представлений в речевой практике.

В формирующем эксперименте мы рассматривали содержание и методику обучения, позволяющую детям овладеть вербализацией эмоциональных представлений на основе познавательной и речевой деятельности. В ходе обучения нами установлено:

- развитие эмоциональных представлений у детей седьмого года жизни в процессе обучения (на основе теоретического обобщения) оказывает наибольшее воздействие на их вербализацию, обеспечивающуюся эмотивной лексикой;

- эмоциональные представления составляют базисную основу развития вербализации, предполагающую отражение эмоционального опыта в речевых умениях и навыках;

- развитая вербализация эмоциональных представлений обеспечивает свободное социальное взаимодействие дошкольников с окружающими людьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций. – М.: Смысл, 2004.
2. Крысько А.Г. Психологические познавательные процессы: сущность представлений и их виды. - Мн., 2007.
3. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
4. Рубинштейн С.Л. Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. – М.: Сфера, 2004.
5. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, 2009.
6. Russel J. A. Culture, Skript and Children s Understanding of Emotion // Saarnii C., Harris P. L. (eds.). Children s Understanding of Emotion. - Cambridge, 1999.

VERBALIZATION OF EMOTIONAL REPRESENTATIONS CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

© 2011

E.V. Galeeva, senior lecturer chairs «Psychology and pedagogic of preschool education»
East-Siberian Academy of Education, Irkutsk (Russia)

Keywords: emotions, emotional representations, verbalization, эмотивная лексика, а фигуративный компонент, лексическая единица, словообразовательные цепочки, лексико-семантическая система

Annotation: In article features and conditions of verbalization of emotional representations at children of the senior preschool age are considered. Theoretical and empirical studying of verbal activity of children, provided is shined with lexicon. The analysis and generalization of the emotional representations making a basic basis of development of verbalization is carried out.