

УДК 159.923

ЭКСПРЕССИВНЫЕ УМЕНИЯ КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ключевые слова: адаптация, экспрессивные умения, кодирование, интерпретация.

Дроздова И.И.

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры детской психологии
факультета педагогики и практической
психологии Педагогического института
Южного федерального университета*

В работах, посвященных педагогическому общению [8; 10–12], ставится проблема управления экспрессией, интерпретации экспрессии эмоциональных состояний в связи с оптимизацией образовательного процесса. В них приводится набор умений, влияющих на успешность процесса педагогического общения: умение управлять своими эмоциями, умение «подавать себя» в общении с учащимися, самовыражение, самопрезентация, умение понимать состояния ученика по внешним признакам, понимать эмоциональный настрой друг друга, открыто выражать свои эмоции, демонстрировать доверие. То есть речь идет о специальных экспрессивных умениях.

Экспрессивные умения включают умение передавать с помощью выразительных движений (мимики, жестов, позы, интонации и т.д.) свои состояния, отношения, переживания, а также умение интерпретировать, понимать выразительное поведение других людей. Существует проблема успешности экспрессивных умений, поскольку экспрессия включает неконтролируемые, неосознаваемые выразительные движения. Наблюдаемая экспрессия и то, что намеревался предъявить один партнер другому, не совпадают полностью [7].

Речь в данном случае идет о двух взаимосвязанных процессах – кодировании и интерпретации, которые следует рассматривать дифференцированно, поскольку они являются процессами автономными: успешность функционирования одного процесса не приводит прямолинейно к успешности функционирования другого. В основе этих процессов лежат разные способности. Это подтвердили данные нашего исследования, полученные в результате анализа соотношения успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний и социально-психологических, личностных качеств субъектов общения [6].

Следует отметить, что в социальной психологии при изучении экспрессивного репертуара личности, роли невербальных средств в регуляции общения основное внимание традиционно уделяется процессу интерпретации, распознавания экспрессивного поведения. Кодирование же экспрессии как один из коммуникативных феноменов, который является в своем конечном результате «построенным сообщением», где базой для строительства выступают экспрессивные коды и системы знаков, является менее изученным.

Создание экспрессивных кодов эмоциональных состояний является сложной коммуникативной задачей, которая решается на всех этапах общения. Кодирование экспрессии отличает ряд признаков: целенаправленность, преднамеренность, соответствие культурным, коммуникативным нормам. Целенаправленное создание экспрессивных кодов рассматривается не только как умение предъявлять себя в общении, но также как умение маскировать, скрывать то, что не соответствует задачам общения. В процессе кодирования экспрессии эмоционального состояния партнеры могут либо совсем не испытывать его, либо испытывать эмоцию в меньшей степени, чем предъявляемая мимика, поскольку в структуру целенаправленно создаваемых экспрессивных кодов входят и неконтролируемые, неосознаваемые выразительные движения, и то, что намеревался предъявить один партнер другому. В связи с этим возникает проблема успешного целенаправленного кодирования эмоциональных состояний.

Успешное кодирование экспрессии эмоциональных состояний предполагает не только формирование навыков целенаправленной и преднамеренной передачи состояний партнеру, но и формирование умений изменять структуру кода в пределах заданного значения

(эмоции) в соответствии с правилами невербального выражения состояний, которые включают различные переменные контекста, ситуации общения. Поэтому можно говорить о зависимости экспрессивного кода эмоциональных состояний от возраста, пола, от контекста общения, от социального статуса и положения, от отношений партнеров. Иными словами, при всей универсальности экспрессивных кодов базовых эмоциональных состояний они в то же время являются культурно и социально специфичными. Именно по этой причине коды экспрессии одних и тех же состояний могут различаться у субъектов общения, по той же причине они с различной успешностью будут «строить сообщение», т.е. кодировать экспрессию одних или других эмоциональных состояний. Кодирование экспрессии состояний опирается на ряд способностей, умений, навыков, уровень развития которых во многом зависит от социализации субъектов общения, от условий становления их личности, от тех конкретных задач общения, которые им приходилось решать.

Данные нашего исследования показали наличие четырех типов соотношения успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний: первый тип – высокий уровень успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний. Второй тип – уровень успешности кодирования экспрессии выше, чем уровень успешности ее интерпретации. Третий тип – уровень успешности интерпретации выше, чем уровень успешности кодирования экспрессии. Четвертый тип – уровень успешности кодирования и интерпретации экспрессии является низким. Комплекс социально-психологических, личностных характеристик, определяющих успешность интерпретации, отличается от комплекса социально-психологических,

личностных характеристик, определяющих кодирование по ряду параметров: подозрительные, неуверенные, тревожные, зависимые. Обидчивые с развитой эмпатией, социально-перцептивными способностями и конкретным мышлением субъекты общения лучше интерпретируют экспрессию эмоциональных состояний; доверчивые, смелые, открытые, эмоционально-сензитивные, выразительные лучше кодируют экспрессию состояний.

В практике психологического консультирования часто приходится сталкиваться с тем, что недостаточное развитие экспрессивных умений является причиной неуспеха в межличностных отношениях, причиной плохой адаптации человека в социуме. Например, наличие неконвенционального экспрессивного репертуара (не соответствующее ожиданиям окружающих оформление внешнего облика, выражение лица или интонация, с которой произнесена фраза, и т.п.) нередко является причиной непринятия человека окружающими. Вследствие этого он старается избегать общения, копит агрессию на себя, на других, на весь мир, что может привести к трагическим последствиям.

Исследуя проблему адаптации в образовательном процессе, многие авторы в последние годы указывают на резкое возрастание количества детей, испытывающих трудности социализации, в частности – вхождения в школьную жизнь. Если раньше, по данным выборочных исследований, было 14–16% детей с явлениями школьной дезадаптации, то теперь их количество увеличилось до 25–30%. При этом речь идет не только о первоклассниках, у которых, по мнению В.С. Мухиной [13] и И.В. Дубровиной [3], процесс школьной адаптации на начальном этапе обучения вызывает трудности практически у 100%. Опыт работы показывает, что первоклассники нуждаются в под-

держке взрослых в большей степени, чем остальные школьники, причем это касается не столько их познавательного развития, сколько социального.

Процесс адаптации ребенка в школе носит индивидуальный характер и опирается на предшествующий опыт социального развития, приобретенный ребенком в семье. Несмотря на изменения социальной роли и ведущей деятельности, семья продолжает играть большую роль в жизни младшего школьника. Во многом создание родителями поддерживающей среды и стимулирования развития определяет успешность школьной адаптации. Поэтому семья выступает в качестве одного из важных факторов в этом процессе [15].

Чрезвычайная значимость отношений между родителями и детьми привлекает внимание многих психологов различных школ и направлений. В этой области научная психология значительно отстает от практики, особенно заметен данный разрыв в отечественной психологии. Изучению влияния семейного опыта ребенка на его последующую адаптацию в школе были посвящены работы ряда американских психологов. Установлено, что модели социального поведения, в том числе и экспрессивные умения, усвоенные ребенком в семье, играют ключевую роль в развитии социальных навыков поведения и становлении социального статуса среди сверстников [17].

Клиническими психологами, психотерапевтами накоплен огромный опыт работы в сфере детско-родительских отношений [7]. Значимость для ребенка детско-родительских отношений в сложный для него период начала школьного обучения подчеркивается многими авторами, однако исследования психологических механизмов влияния родителей на эффективность адаптации ребенка к ситуации школьного обучения немногочисленны и в большинстве сво-

ем имеют теоретический описательный характер [2; 16]. При этом речь идет не столько о роли семьи в формировании познавательной готовности к школьному обучению, сколько о развитии социальной готовности. В этом роль семьи в адаптации ребенка к школе является ключевой. Уже на ранних этапах онтогенеза дети начинают развивать экспрессивные умения, которые проявляются в процессе их адаптации в социуме, и в том числе в образовательном процессе. Практический опыт показывает, что возможность в детском возрасте открыто выражать эмоции развивает экспрессивный репертуар, позволяет человеку быть аутентичным, успешно адаптироваться и строить отношения с другими людьми. Напротив, непринятие ближайшим окружением снижает экспрессивный репертуар, что препятствует развитию экспрессивных умений, приводит к проблемам в отношениях с другими людьми.

В совместном с Н.М. Майборода исследовании процесса адаптации детей к школьному обучению во взаимосвязи с различными типами родительского отношения было показано, что существует взаимосвязь степени адаптированности первоклассников к школьному обучению и типа эмоциональных отношений между родителями и детьми в семье. Для семей адаптированных первоклассников характерно эмоциональное принятие ребенка, ими допускается некоторая автономизация ребенка, большая свобода и самостоятельность при сохранении контроля; для ребенка семья выступает положительным и значимым социальным институтом. Для родительско-детских отношений в семьях первоклассников, испытывающих трудности в процессе адаптации к школе, характерно на фоне инфантилизации ребенка стремление к симбиотическим отношениям с ребенком, при этом в отношении к ребенку

просматривается авторитаризм, строгий контроль за поведением и деятельностью без учета его инициативы и самостоятельности; ребенок воспринимает семью как эмоционально нестабильную, испытывает чувство отверженности.

В проведенном исследовании приняли участие первоклассники, адаптирующиеся к ситуации школьного обучения, и их родители – 41 диада. Группа первоклассников была однородна по возрастному и образовательному критерию. В группу включены дети, имеющие средний и высокий уровень интеллектуального развития, посещавшие дошкольные образовательные учреждения. В группу не включались дети, длительно отсутствующие в школе по болезни, перенесшие черепно-мозговые травмы, чьи показатели интеллектуального развития ниже нормы или на нижней границе нормы. Группа родителей была представлена матерями, возраст 26–33 года, имеющими среднее специальное и высшее образование. Были использованы методики для диагностики степени адаптированности школьников: методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.А. Соколова, О.В. Сорокина); проективные методики: рисунок «Я в школе», «Тест Цветовых Отношений» (критерии «школа», «учитель», «одноклассники») – изучение эмоционального отношения к школьному обучению, учителю, одноклассникам, а также определения направленности мотивации.

Изучение специфики детско-родительских отношений проводили с помощью опросников «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера и «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варга, ориентированных на изучение индивидуального опыта родителя в воспитании конкретного ребенка. Методики «Кинетический рисунок семьи» и «Тест Цветовых Отношений» (критерии

«Я», «семья») использовались для диагностики восприятия семьи ребенком, эмоционального отношения к нему родителей.

При обработке данных использовали статистическую процедуру сравнения двух выборок по U-критерию Манна-Уитни и χ^2 -критерий, коэффициент корреляции (коэффициент Спирмена).

Проведенное исследование состояло из нескольких этапов. Для его осуществления было отобрано три группы испытуемых:

- учителя начальной школы, выступающие в качестве экспертов;
- первоклассники;
- родители первоклассников.

На первом этапе с учителями начальных классов, выступающими в качестве экспертов, была проведена беседа об особенностях адаптации учащихся и методике «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе». Были также охарактеризованы показатели экспрессивных умений у адаптированных и неадаптированных первоклассников.

На втором этапе проводилась индивидуальная работа с первоклассниками. В качестве диагностического материала использовались проективные методики «Кинетический рисунок семьи», «ЦТО», «Моя школа».

На третьем этапе исследования родители первоклассников выступали в качестве экспертов по оценке адаптации ребенка к школе («Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе»). Была изучена специфика детско-родительских отношений с помощью опросника «Анализ семейного воспитания» Э.Г. Эйдемиллера и «Тест-опросника родительского отношения» А.Я. Варга.

Результаты исследования подтвердили гипотезы о наличии взаимосвязи экспрессивных умений у адаптированных и неадаптированных первоклассни-

ков с особенностями эмоциональных отношений в семье (принятия – неприятия; достаточной степени свободы – гипо- или гипер- опеки).

Большинство исследователей единодушны во мнении, что основы личностного благополучия будущего взрослого закладываются в процессе внутрисемейного взаимодействия, поскольку полноценный эмоциональный контакт с родителями является необходимой основой развития здоровой личности [14]. Из отечественной и зарубежной литературы известно, что дети, с раннего возраста находящиеся в закрытых детских учреждениях, по ряду существенных психологических параметров отличаются от детей, воспитывающихся в семье.

Психологические нарушения, аналогичные нарушениям развития воспитанников закрытых детских учреждений, могут наблюдаться и у детей, лишенных родительского попечения и поддержки, воспитывающихся в приемных семьях. Исследований, посвященных особенностям экспрессии эмоциональных состояний детей из семей и детей-сирот или детей, находящихся под опекой, крайне мало.

В проведенном совместно с А.Ю. Марченко исследовании были выявлены различия в проявлении привязанности у детей-дошкольников из семей и детских домов.

В табл. 1, 2 представлены результаты ранжирования показателей проявления привязанности у детей из детского дома и из семей.

Результаты показали, что у детей из семей в первую очередь проявляются вербальные показатели привязанности (рассказывают о своих достижениях и впечатлениях, иницируют совместную деятельность); для детей из детских домов в наибольшей степени характерны невербальные показатели привязанности, которые проявляются

Таблица 1

**Результаты ранжирования показателей
проявления привязанности у детей
из детского дома**

Ранг	Показатель привязанности
1	Часто смотрит
2	Улыбается
3	Держится за руку
4	Просится на руки
5	Делится впечатлениями
6	Желает, чтобы именно этот воспитатель прочитал сказку
7	Показывает свои достижения
8	Иницирует совместную деятельность
9	Проявляет ревность к другим детям
10	Обращается за помощью

Таблица 2

**Результаты ранжирования показателей
проявления привязанности у детей из семей**

Ранг	Показатель привязанности
1	Показывает свои достижения
2	Обращается за помощью
3	Иницирует совместную деятельность
4	Проявляет ревность к другим детям
5	Просится на руки
6	Делится впечатлениями
7	Держится за руку
8	Улыбается
9	Желает, чтобы именно этот воспитатель прочитал сказку
10	Часто смотрит

во взгляде, улыбке, телесном контакте. Большинство эмоциональных проявлений детей из детских домов и семей различаются по интенсивности: дети из детских домов характеризуются большей интенсивностью эмоциональных проявлений, нежели дети из семей. Дети из семей чаще проявляют капризы и нетерпение. Негативные эмоциональные проявления (злоба и обида) у детей из семей по интенсивности несколько ниже, чем у детей из детских домов.

Изучение особенностей экспрессии эмоциональных состояний у младших школьников из семей и детей-сирот, находящихся под опекой, проведенное совместно со И.Г. Снегур, показало, что существуют различия в особенностях экспрессии эмоциональных состояний у младших школьников из семей и детей-сирот.

Было отобрано две группы испытуемых: дети-сироты младшего школьного возраста, находящиеся под опекой, проходившие обследование особенностей психоэмоционального развития, и младшие школьники из семей.

На первом этапе исследования изучались особенности понимания экспрессии эмоциональных состояний у детей первой и второй групп. Процедура изучения состояла в следующем: каждому ребенку индивидуально представлялись десять карточек с изображением экспрессии эмоциональных состояний различной модальности (радость, отвращение, интерес, страх, удивление, презрение/зависть, печаль/обида, спокойствие, стыд/вина, гнев). Использовали стимульный материал Е.И. Изотовой [5]. Ребенок должен был назвать каждое эмоциональное состояние, изображенное на картинке.

На втором этапе исследования определяли умение выражать экспрессию эмоциональных состояний. Процедура состояла в следующем: каждая группа испытуемых разбивалась на небольшие подгруппы по пять человек. Каждый ребенок получал задание с помощью эмоциональной экспрессии выразить заданное экспериментатором эмоциональное состояние. Каждый должен был выразить по три эмоциональных состояния: радость, отвращение, гнев. Остальные участники подгруппы выступали в качестве экспертов, определяющих на основе экспрессии выраженную эмоцию.

В успешности выражения экспрессии эмоциональных состояний в целом

по группам значимых различий не обнаружено. У детей из семей и детей-сирот, находящихся под опекой, наблюдались лишь индивидуальные различия.

В ходе исследования было выявлено, что степень понимания экспрессии эмоциональных состояний отдельных модальностей различна у детей из семей и детей-сирот, находящихся под опекой: дети из семей значимо лучше понимают выражение интереса и спокойствия; дети, находящиеся под опекой, значимо лучше понимают выражение страха и презрения. В целом, дети из семей значимо лучше понимают выражение позитивных эмоциональных состояний, а дети, находящиеся под опекой, значимо лучше понимают выражение негативных эмоциональных состояний. Что касается различий в целом в успешности кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний, то значимые различия между группами детей из семей и детей-сирот не были обнаружены.

Полученные результаты позволяют выдвигать предположение о влиянии социального окружения, в том числе детско-родительских отношений, на развитие экспрессивных умений, но вопрос требует дальнейшего изучения.

В отечественной психологии пока недостаточно уделяется внимания проблеме невербального выражения эмоциональной экспрессии в рамках педагогического общения. Остается малоизученным вопрос о том, какие экспрессивные умения педагога наиболее значимы для осуществления совместной деятельности в разных сферах педагогического общения, насколько развиты эти экспрессивные умения у педагогов, как обучаемые оценивают экспрессивное поведение преподавателей.

Деятельность педагогов неоднородна. Работа учителя начальных классов требует особого развития одних экспрессивных умений, деятельность учите-

ля, работающего в старших классах, – других. Можно предположить, что развитие тех или иных экспрессивных умений в педагогической деятельности будет зависеть от целей и задач учебного процесса, от особенностей обучаемых, от особенностей учебного заведения.

Мы предположили, что существуют различия в значимости некоторых экспрессивных умений педагогов для учащихся средних школ и студентов высших учебных заведений. Был проведен сравнительный анализ значимости различных экспрессивных умений педагогов для старшеклассников и студентов. Результаты исследования показали, что некоторые экспрессивные умения педагогов оказались более значимыми для студентов, чем для старшеклассников: выразительность лица (мимика) педагога, по мнению студентов, значительно влияет на учебный процесс, чем по мнению старшеклассников; взгляд, контакт глаз с преподавателем для студентов более значим, чем для старшеклассников; умение педагога с помощью экспрессии уточнить значение сказанного также более значимо для студентов по сравнению со школьниками; для учащихся наиболее значимыми оказались: умение педагога с помощью экспрессии оценить ответ учащегося, оказать воспитательное воздействие на учащихся.

Оформление внешнего облика педагога, его одежда, прическа, косметика, а также жестикуляция педагога являются наименее значимыми экспрессивными умениями, по мнению и старшеклассников, и студентов. Наиболее значимыми, по мнению и тех и других, является выразительность голоса (интонация) педагога и умение дать сигнал, когда нужно быть особенно внимательным. Факт существования различий в значимости названных экспрессивных умений педагогов для старшеклассников и студентов можно объяснить раз-

личиями в их социальной ситуации развития, особенностями протекания учебного процесса.

Отношение к экспрессии как к коду дает возможность говорить о развитии умений целенаправленно создавать и интерпретировать экспрессивные коды эмоциональных состояний. На основе этого нами разработана программа развития экспрессивных умений с целью оптимизации межличностных отношений. Такой тренинг можно использовать в качестве профилактики для людей с недостаточно развитыми экспрессивными умениями как способ адаптации в социуме.

Результаты проведенных исследований позволяют наметить стратегию дальнейшего изучения экспрессивных умений как фактора адаптации человека в социуме, разработать способы развития их в семейных отношениях и в образовательном процессе.

Литература

1. Бодаев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодаев. М.: Педагогика, 1983.
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе / Н.И. Гуткина. М., 1996.
3. Дубровина, И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. М., 2006.
4. Захаров, А.И. Детские неврозы / А.И. Захаров. СПб., 1997.
5. Изотова, Е.И. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. М.: Академия, 2004.
6. Лабунская, В.А. Влияние гендерных различий на успешность кодирования и интерпретации экспрессии эмоциональных состояний / В.А. Лабунская, И.И. Дроздова // Материалы III съезда РПО «Психология и культура». СПб., 2003.
7. Лабунская, В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание / В.А. Лабунская. Ростов н/Д: Феникс, 1999.
8. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. М., 1979.
9. Лисина, М.М. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника / М.М. Лисина. М., 1979.
10. Маркова, А.К. Актуальные проблемы психологии труда учителя / А.К. Маркова. М., 1993.
11. Мильруд, Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р.П. Мильруд // Вопросы психологии. 1987. № 6.
12. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. М., 1994.
13. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. М.: Академия, 1999.
14. Прихожан, А.М. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. 1982. № 2.
15. Сорокина, В.В. Психологическое неблагополучие детей в начальной школе / В.В. Сорокина. М.: Генезис, 2005.
16. Хоментаускас, Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаускас. М.: Педагогика, 1989.
17. Флейк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими / К. Флейк-Хобсон, Б.Е. Робинсон, П. Скин. М., 1993.