

время очень важна система адаптации к условиям конкретной школы.

В городе в каждой школе существует практика закрепления молодых преподавателей за опытными—кураторами-педагогами, проводящими наставническую работу.

Итак, я попытался пунктирно наметить все направления, по которым идет перспективное развитие начальной и средней школы в г. Йокогама. Надеюсь услышать от уважаемых господ, присутствующих здесь, свои мнения и соображения о передовых методах и принципах образования.

От всей души желаю успеха в данной международной встрече.

Благодарю за внимание.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК ПРОБЛЕМА УПРАВЛЕНИЯ СФЕРОЙ ЧУВСТВ УЧАЩИХСЯ

Чебыкин А. Я..

заведующий кафедрой Одесского педагогического института имени К. Д. Ушинского, доктор психологических наук, Украина.

Цель настоящей работы состояла в теоретическом и экспериментальном обосновании эффективной системы эмоциональной регуляции учебной деятельности с последующей реализацией ее в практике гуманистического обучения школьников и профессиональной подготовке учителей.

Углубленный анализ более 40 системных как отечественных, так и зарубежных теорий учения позволил свести их к трем группам в зависимости от степени проработки в иных эмоционально-чувствительного компонента.

В первой группе концепций, названной нами актуально-обозначающей, констатируется преимущественно необходимость различных эмоциогенных ситуаций в учении типа драматизации или преодоления трудностей, новизны. В круг специфических чувств учения включаются радость, удивление, любознательность, удовольствие, страх, отвращение. Признается единство эффективных и когнитивных моментов в регуляции процесса познания. Функции эмоций в учении связываются с процессами восприятия и осознания, энергетичес-

кими усилениями и отношениями учащихся к учению. Рекомендуются для управления чувствами учащихся различные игры, фрагменты театрализованных представлений, наглядность, дискуссии и совместная деятельность.

В концепциях второй группы, обозначаемой нами как односторонне ориентированной, ряд авторов на всех этапах учения опираются на эффективный компонент. Наиболее типичным в этом плане предлагается сопереживание, которое обеспечивается подбором дидактического материала и особой деятельностью педагога. Другие специалисты делают акцент на когнитивные компоненты учебной деятельности, не подвергая проработке эмоциональные.

В третьей группе концепций, названной нами относительно-перспективной, осуществляется попытка рассмотреть эмоциональные детерминанты во взаимосвязи с определенными характеристиками периодов, фаз, этапов учения. Описанные выше методы регуляции (управления) эмоций учащихся дополняются возможностью использования логических задач, стимулирующих гностические функции учащихся. Предпринимаются попытки раскрыть некоторые эмоциогенные ситуации, адекватные этапам учения. Применительно к познавательной деятельности более остро становится проблема единства эффекта и интеллекта, выделяются определенные уровни интересов на различных этапах учебной деятельности.

Синтез полученных данных с результатами современных представлений о психологических механизмах эмоционально-чувствительной регуляции позволил в дальнейшем построить структуру эмоциональной регуляции учебной деятельности с учетом направленности мотивации, доминирующих эмоций, а также условий, обеспечивающих ее функционирование. Характерными особенностями на ее ориентировочно-мотивационном этапе являются мотивы, направленные на внешние характеристики дидактического материала. При этом первичный анализ учебной задачи опосредован особенностями эмоциональной сферы учащихся в зависимости от моделируемых на занятиях ситуаций и возникшего эффекта новизны. Последний может получать в сознании определенное закрепление. На исполнительном этапе учебной деятельности происходит доминирование мотивов, связанных с выработкой общих целей, направленных на факты, свойства предметов, явлений и т.п.

Здесь отмеченные выше эмоциональные процессы получают дальнейшее развитие на фоне доминирования гностических эмоций, возникающих в ситуациях драматизации. На рефлексно-оценочном этапе учебной деятельности происходит выработка целевых систем с учетом общей и конкретной направленности на суть осваиваемых явлений. При этом возникающие эмоции на фоне ситуации «драматизации-поощрения» выполняют функции эвристик в творческом поиске необходимых действий.

Установлено, что на первом этапе учебной деятельности учащиеся в наибольшей степени желают испытывать удивление, любопытство, догадку, а при рассмотрении и усвоении основного содержания дидактического материала — любопытство, любознательность, радость, догадку. На заключительном этапе учебной деятельности приоритет получают эмоции интереса, любознательности, увлеченности, удовольствия, радости и другие.

Установлено, что несовпадение желаемых, т.е. потребностно-значимых эмоций с реально испытываемыми в традиционном обучении, имеет тенденцию к увеличению рассогласования с развертыванием этапов.

Определение оптимального круга специфических эмоций в учебной деятельности выдвинуло проблему диагностики и корректирования учителем.

В результате выполненных исследований определены две группы признаков — экспрессивные и субъективные, по которым преимущественно педагоги распознают эмоции школьников.

Отмечено, что отдельные эмоции имеют от одного до четырех идентичных экспрессивных признаков. Наибольшее сходство по экспрессивным признакам обнаружено между такими эмоциями, как недоумение, догадка, сомнение; скука, безразличие и разочарование; любопытство, любознательность и интерес; увлечение и воодушевление; злость и гнев; радость и удовольствие.

Наиболее информативными зонами лица при оценке эмоций были область глаза и рта. При этом подтверждено, что в каждом комплексе сходных (т.е. близких к проявлению эмоций) имеются ведущие (удивление, скука, интерес, сом-

нение. злость, радость, боязнь, стыд и обида), которые могут распознаваться по экспрессивным признакам их выражения.

Дальнейшая работа по анализу и разработке психологической характеристики методов регуляции позволила выделить несколько групп соответственно направленности возможного использования в различных условиях учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Во-первых, это методы, направленные на усиление эмоциональности дидактического материала. К данной группе относятся методы, основанные на различных звуковых, свето-цветовых, вербально-комбинированных и других эффектах. Во-вторых, это методы, оперативно-корректирования неблагоприятных эмоций учащихся. К данной группе относятся методы экспрессивного характера (мимические, жестовые), контактные и интонационные. Последние связаны с темпом, ударением, восклицанием и мелодичностью речи. Сюжетно-смысловые связанные с фольклором, юмором, крылатыми словами, фразами и др.). Методы, основанные на внушении и волевых усилиях, связанные с переключением внимания и др. В-третьих, это методы функционально-восстановительного характера. Методы регуляции данной группы включают звуковые воздействия (подбор различной музыки), свето-цветовые воздействия (цветовые эффекты и всевозможные подсветки), психомоторные упражнения (двигательные, дыхательные, а также комбинированные, сочетающиеся с вербальными действиями и музыкальным сопровождением и др.). В-четвертых, это методы, связанные с техникой саморегуляции состояний учителя профессионально-педагогической деятельности. Перечень методов, которые излагаются здесь, включает экспрессивно-мимические, жестовые и двигательные, дыхательные, переключения внимания, идеомоторную и аутогенную тренировки.

Решая задачи совершенствования психологической подготовки учителя, эмоциональной регуляции учебной деятельности школьников, установили, что успех этой подготовки во многом зависит от эмоциональной устойчивости личности педагога.

Разработана методика диагностики ряда психологических детерминант эмоциональной устойчивости, т.е. саморегуляции, экспрессии и эмпатии, а также система целенаправленного формирования у студентов педагогических вузов эмоциональной

регуляции учебной деятельности. Все это позволило в организационно формирующем эксперименте повысить уровень как самой эмоциональной устойчивости, так и основных типов эмоциональной регуляции учебно-воспитательной деятельности.

При этом показано, что среди условий, которые этому способствовали, были: освоение студентами различных методов эмоциональной регуляции при моделировании эмоциогенных ситуаций, индивидуальная работа одновременно с психологом, дидактом и учителем при подготовке к проведению урока и итоговой оценки.

В целом, итоги работы показали, что разработанная и апробированная система эмоциональной регуляции учебной деятельности позволяет более конструктивно подойти к методическому обеспечению процесса гуманизации обучения школьников за счет интеграции психологии с другими отраслями знаний.

ГИБКАЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА — ВАЖНОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Алфимов В. М.,

директор лицея при Донецком госуниверситете, кандидат педагогических наук, доцент, Украина.

Развитие творческих возможностей личности в условиях демократизации образования и воспитания подрастающего поколения ставит вопрос о поисках путей и средств выработки умений находить оригинальные способы решения разнообразных задач у каждого человека, в том числе и школьника.

Обращение к проблеме формирования творческой личности выводит на первый план персонифицированную педагогику, ибо развитие творческих способностей личности — проблема, прежде всего, персонального, индивидуального воспитания. Один из путей формирования творческой личности школьника — обеспечение единства его развития и саморазвития. В свою очередь, это единство достигается не автоматически, а в процессе совместной деятельности воспитателей и воспитуемых, где приоритет отдается собственным силам самой личности.