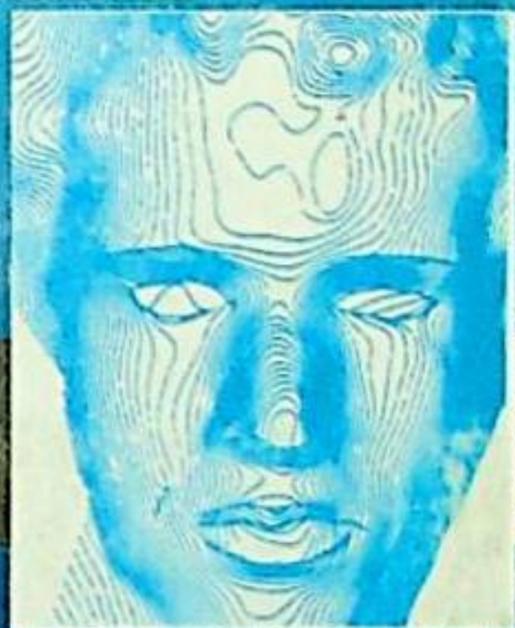
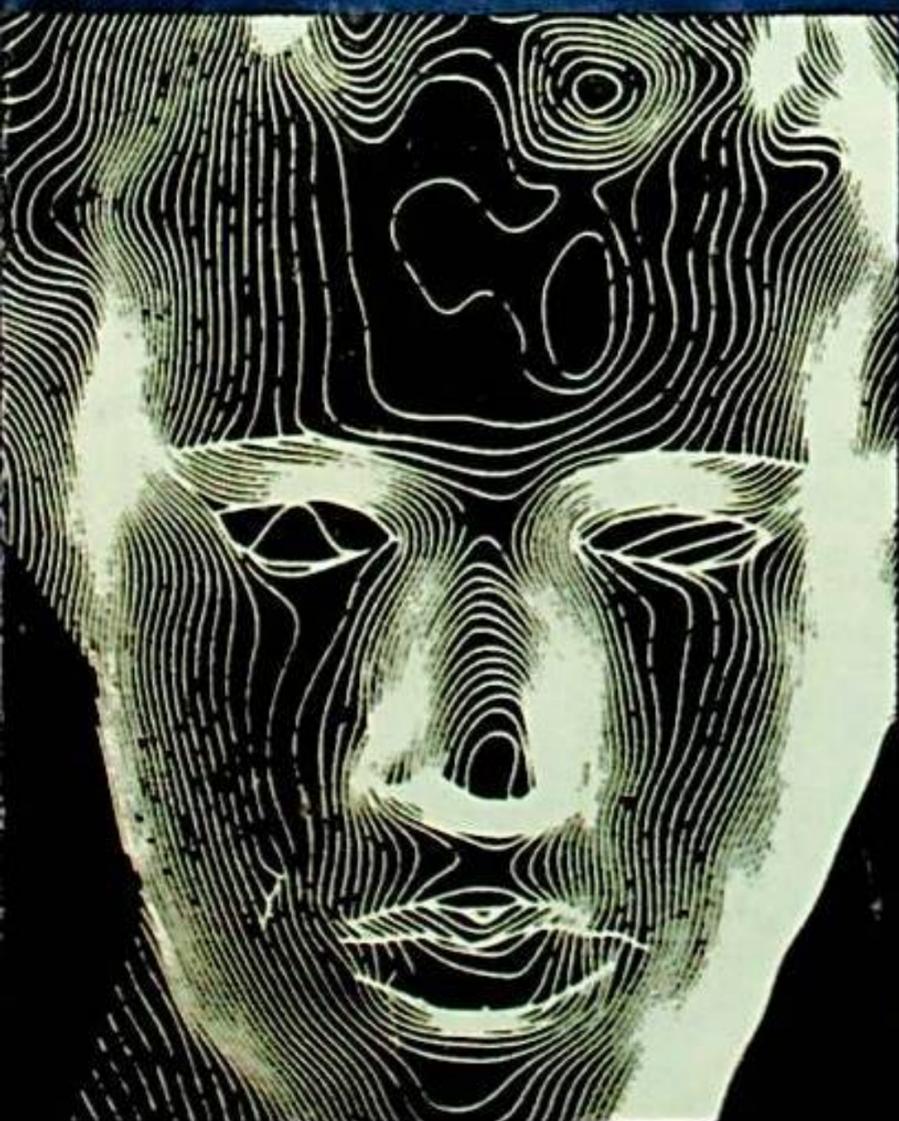
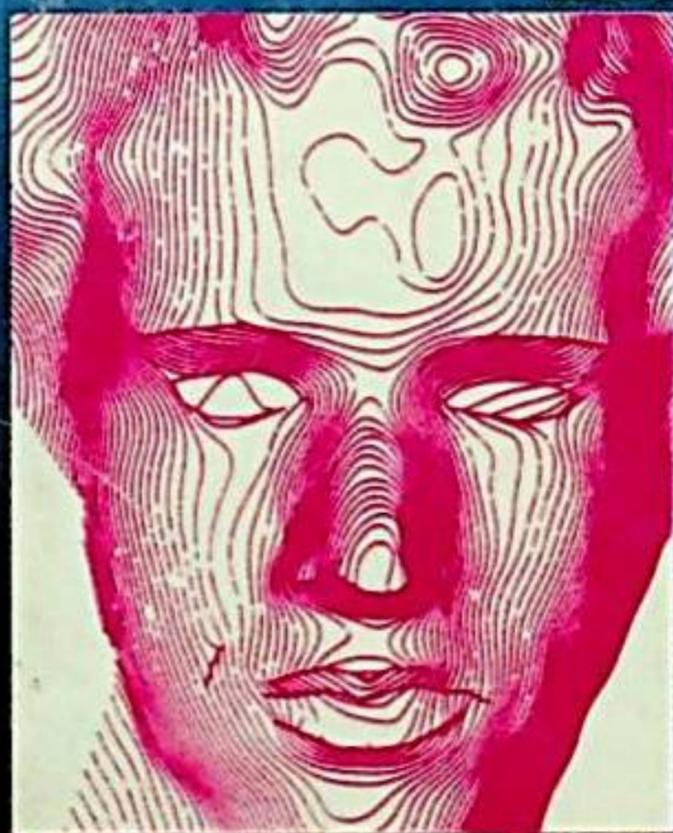




А. Я. Чебыкин

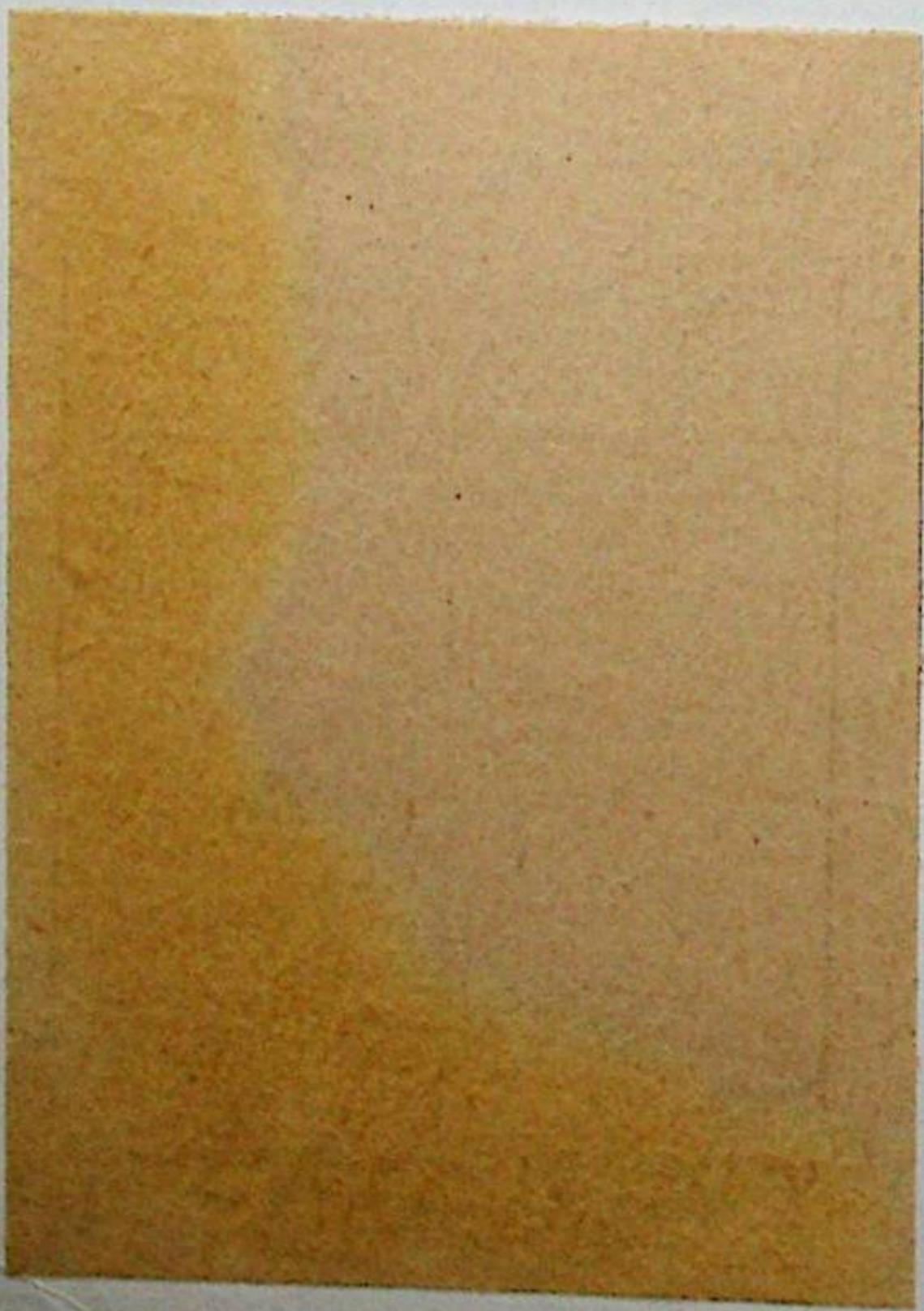


Теория и методика



**эмоциональной
регуляции
учебной
деятельности**

JK



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ
ЮЖНОУКРАИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. К. Д. УШИНСКОГО

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК УКРАИНЫ
ЮЖНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР АПН УКРАИНЫ

А. Я. ЧЕБЫКИН

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Научно-методическое пособие

Одесса
"АстроПринт"
1999

ББК 88.411.9
Ч-347
УДК 159.9:378

Постоянное усложнение учебной деятельности требует усиления эмоционального ее регулирования как с целью предотвращения отклонений в психическом здоровье учащихся, так и в целях обеспечения нормальных условий обучения. Настоящее пособие призвано в определенной степени восполнить пробелы в системе подготовки студентов педагогических факультетов к эмоциональной регуляции учебной деятельности, а также может быть использовано преподавателями высших заведений образования по различным аспектам данной проблемы. Научно-методическое пособие рассчитано на психологов, педагогов, а также читателей, интересующихся проблемой эмоциональной регуляции поведения человека.

Постійне ускладнення навчальної діяльності вимагає посилення емоційного її регулювання як з метою попередження відхилень у психічному здоров'ї учнів, так і спрямовано на забезпечення нормальних умов навчання. Даний посібник призначений певним чином забезпечити заповнення відсутнього матеріалу в системі підготовки студентів педагогічних факультетів щодо емоційної регуляції навчальної діяльності, а також може стати в нагоді викладачам вищих закладів освіти з різних аспектів порушеної проблеми. Науково-методичний посібник розрахований на психологів, педагогів, а також читачів, які цікавляться питаннями емоційної регуляції поведінки людини.

Рецензенты: член-корреспондент АПН Украины, доктор психологических наук, профессор *Е. Л. Носенко*, кандидат психологических наук, доцент *С. М. Симоненко*.

Рекомендовано к изданию решением
Ученого Совета ПНЦ АПН Украины.

*Издано при содействии Международного фонда
"Возрождение"*

518351

Ч 030.3030000-002 Без оголош.
549-99

ISBN 966-549-054-0

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ (М. ОДЕСА)
ІМ. К. Д. УШІНСЬКОГО

БІБЛІОТЕКА © А. Я. Чебыкин, 1999

1948
8

ВВЕДЕНИЕ

Раскрытие потенциальных возможностей эмоций в регуляции познавательной деятельности составляет одну из важнейших задач современной психопедагогике. Особый интерес представляют вопросы связанные с научно-методическим обеспечением решения проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Известно, что учебная деятельность постоянно усложняется из-за увеличивающегося потока информации и это нередко приводит к интенсификации процесса учения, вытеснению из его содержания важных эмоциональных моментов. Последнее, как правило, негативно сказывается на отношении учащихся к учению, их психическом здоровье и т.п. К сожалению, как теоретические, так и методические аспекты проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности в отечественных, зарубежных учебниках и пособиях, ориентированных на профессиональную подготовку учителя, несмотря на их актуальность излагаются недостаточно.

Настоящее пособие, в определенной степени, призвано восполнить имеющиеся пробелы в системе подготовки студентов педагогических факультетов к эмоциональной регуляции учебной деятельности. Пособие относится к разряду научно-методических работ и может быть использовано в первую очередь преподавателями вузов при чтении не только спецкурсов по этой проблеме, но также отдельных разделов дидактики, педагогической психологии, педагогического мастерства, других дисциплин по различным аспектам рассматриваемой проблемы.

Пособие также ориентированно на аспирантов, студентов и отдельных педагогов, проявивших интерес к проблеме эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Представленный в этом пособии материал состоит из теоретической и методической частей.

Первая глава затрагивает сугубо теоретические подходы к решению проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности. В частности, раскрытие сложившихся подходов к изучению особенностей эмоционального обеспечения в различных отечественных и зарубежных теориях обучения, описание психологических механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Вторая глава связана с некоторыми методическими подходами к решению данной проблемы на уровне учебно-исследовательской дея-

тельности студентов по выделению, систематизации и рассмотрению особенностей определения специфических эмоций учащихся.

Заключительная глава пособия связана с психологическим анализом и описанием конкретных методов эмоциональной регуляции в плане их систематизации и характеристики на уровне саморегуляции состояния учителя и эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Каждую тему пособия завершает перечень вопросов для рассмотрения, тематика рефератов, курсовых и дипломных работ, рекомендуемый перечень литературных источников.

Глава 1

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Эмоциональное обеспечение системных теорий учения

Вопросы эмоционального обеспечения прямо или косвенно всегда привлекали специалистов, разрабатывающих различные системы и технологии обучения.

Осмысление имеющегося опыта в эмоциональном обеспечении системных теорий учения имеет важное значение для решения проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности.

При анализе данного опыта представляется важным учесть не только те эмоционально-мотивационные компоненты, которые авторы различных теорий выделяют, но и соотносят их с процессуальными характеристиками развертывания процесса учения. Известно, что период учения характеризуется не только сложной и взаимообусловленной сменой тех или иных его стадий (этапов, фаз), но и ситуаций. Данный период отражает временной промежуток целостного процесса развертывания учения. Его фазами выступают наиболее ключевые моменты, а ситуациями - те обстоятельства или их совокупность, которые определяются текущей информацией.

Условно основные системные теории учения можно объединить в несколько направлений.

Первое, и наиболее обширное, включает работы, в которых признается и обосновывается важность отдельных эмоционально-мотивационных компонентов в учении. Так, Я.А.Коменский, опираясь на чувственные и рациональные ступени познания, выделял в учении речевые и внешние манипулятивно-ручные действия, заучивание наизусть и понимание. "Мы должны стараться, - пишет он, - чтобы все то знание, чего мы желаем сообщить ученикам, было представлено их

чувствами, чтобы сами предметы, будучи непосредственно налицо, трогали, проводили в движение, привлекали чувства, а последние, в свою очередь, - рассудок, и, таким образом, чтобы не мы говорили ученикам, а сами вещи". Для достижения таких условий автор предлагает вводить в обучение ситуации игр, театральные представления. Несмотря на фиксируемое значение чувств, Я.А.Коменский все же приоритет в учении отдавал когнитивной стороне познания. Автор призывал к умеренности чувств, указывая, что если желаниям и стремлениям не давать слишком большой силы, то тогда "... и рычаг, т.е. разум правильно будет открывать и закрывать движение страстей, необходимым следствием должны быть гармония и согласованность добродетелей, т.е. соответствующие сочетания действий и пассивных состояний".

Другой, не менее известный специалист А.Дистервег, в процессе познания выделяет три стадии. На первой преобладают ощущения или созерцания, на второй - память, на третьей - рассудок. Он считал, что только в развивающемся построении учения дети приобретают радостное, бодрящее чувство и сознание того, что они кое-что знают и могут. Для сохранения впечатлительности, живости и любознательности учащихся, их стремления к чувственному познанию А.Дистервег выдвигал требование проводить занятие с интересом и увлекательно. Для этих целей, по мнению автора, педагог обязан использовать ситуацию новизны, разнообразные средства подачи знаний, проявлять личную активность, живость и другие качества.

Известный педагог и психолог К.Д.Ушинский, рассматривая закономерности процесса учения, выделяет две основные стадии. В первой (наблюдение и получение сведений) осуществляется непосредственное восприятие явлений, их сравнение, сопоставление, различение и образование понятия. Во второй происходит осмысленное запоминание на основе подключения естественных речевых и знаковых средств. Выделяемые К.Д.Ушинским внешние чувства "...чем сильнее, т.е. разборчивей наши внешние чувства, т.е. более способно заранее различать тонкие оттенки цветов, а слух - тонкие переливы звуков, тем обильнейший материал дадут они сознанию". А вот внутренние, т.е. связанные со страстной любовью к истине чувства, получили у автора лишь частичное развитие в характеристике специфических форм переживаний интеллектуальной деятельности. Поэтому, можно лишь предполагать их значение в регуляции учебной деятельности, как и соотнесение выделяемых К.Д.Ушинским игр, моментов подражания

и соревнования к приемам регуляции эмоциональных состояний учащихся.

В работах В.Лай учение рассматривалось как активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мыслительного содержания при необходимом участии внешних движений. Решающим звеном учения автор считал движение и выражение. При этом целостную структуру стадии развертывания учения он представлял в виде восприятия, переработки и выражения. Указывая, что отношения педагога к ученикам необходимо оценивать по тому, насколько преобладают в них радость и веселье, или страх и боязнь. В качестве контроля за этими эмоциями В.Лай рекомендовал наблюдения за экспрессией и выразительными движениями. Подчеркивая значение эмоций в оценке отношений учителя и учащихся, автор, к сожалению, не раскрывает их характеристику.

Ж.Пиаже при выделении фаз учения исходит из воздействия операций ассимиляции и аккомодации, а также основ исследовательского поиска. По мнению автора, ассимиляции и аккомодации осуществляются в сенсорном, наглядно-образном и словесно-логическом планах. В развитой форме учение может происходить так, что сначала субъект адаптируется к некоторому объекту в сенсомоторном плане, затем в наглядно-образном, а потом уже в словесно-логическом. Опираясь на компоненты исследовательского поиска, Ж.Пиаже констатирует фазу установления объясняемых законов в эмпирии (или сущностях первых порядков), фазу выбора схемы их описания; фазу распространения на "реальный" субстрат (или модель-заместитель в случае объяснения сущности предыдущих порядков, или иллюстрацию того, как выводятся объясняемые факты и законы). При этом прохождение каждой фазы обуславливает развитие у учащихся их способностей. По мнению автора последние являются ведущими в учении.

Ж.Пиаже указывает, что когнитивная и эмоциональная регуляция формирующих действий в учении проходят прогрессивный путь развития, согласуясь и дополняя друг друга. Он рассматривал эмоции как физиологические активаторы, которые дают действию необходимую энергию, и их значение налагает на поведение определенную структуру. Фиксируя на каждом этапе неразрывность аффективной и когнитивной стороны, Ж.Пиаже не сводит их к одному явлению. Интеллектуальный акт предполагает сам по себе известную энергетическую регуляцию как внутреннюю (интерес, усиление, легкость и т.д.), так и внешнюю (ценность изыскиваемых решений и объектов), на ко-

которые направлены поиск. Обе они по своей природе аффективны и сопоставимы со всеми другими регуляциями подобного рода. "То, что в жизни здравый смысл зовет "чувством" и "умом", рассматривая их как две "способности", противостоящие одна другой, пишет автор, суть две разновидности поведения, одна из которых направлена на людей, а другая - на идеи или вещи".

Известный ученый-психолог Л.С.Выготский считал обучение основным фактором развития учащихся с неизменным учетом при его построении "зон их ближайшего развития". Эмоциональной сфере автор уделял особое внимание. "Первый вопрос, отмечает он, который возникает, когда мы говорим об отношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, - это вопрос о связи между интеллектом и аффектом".

Таким образом, указывая на недопустимость отрыва аффекта от интеллекта, побуждающей и направляющей функции мотивационно-эмоциональных процессов и мышления. Анализируя развитие высших функций психики при взаимодействии человека с объектами действительности и присвоении культурно-исторического опыта, автор выделил ряд стадий, которые могут реализоваться в учении. К ним можно отнести: употребление знаков без осознания способа действия; использование внешних и внутренних знаков. Переход от одного уровня к другому осуществляется в обучении посредством языка (общения).

Концептуальная структура процесса учения Э.Торндайка, основанная на принципе "стимул-реакция", включает такие фазы, как: восприятие образа (сообщение о связи) или встреча с новой ситуацией, самостоятельная попытка ее актуализации или поиск связи с адекватной реакцией; восприятие и оценка реальности или применение найденной реакции; переживание - закрепление или получение подкрепления. Важен с точки зрения эмоционально-мотивационных условий в последней стадии закон готовности к учению (напряжение, потребность) и закон аффекта (подкрепление удачной реакции). Рассматривая на каждом этапе ту или иную цепь ситуаций, автор подчеркивает их тесную связь с переживанием человека: "Мы не отрицаем, что многие из психических переживаний носят действительно характер маленьких цельных драм, замкнутых в себе и выделяющихся из всей совокупности существующих одновременно мелких связей. Они как бы нарушают непрерывный поток жизни, составляя как бы отдельный вихрь, вырывающийся в обширный поток жизни".

В этом плане близка к вышеуказанной теории концепция Джона

Дьюи. Согласно его взглядам, познание и знание являются средствами преодоления человеком различных трудностей и разрешения проблем, с которыми он сталкивается в жизни. Опираясь на процессы мыслительных действий, Дьюи выделяет ряд этапов: ощущение трудности, ее обнаружение и определение; выдвижение возможного замысла ее разрешения или формирование гипотезы, формулировка выводов, исходя из логической гипотезы; последующее наблюдение и эксперименты, позволяющие либо принять или отбросить гипотезу, либо придти к выводу, который важно учитывать в учении. Автор подчеркивает, что также важно создавать и ситуации, в которых учащиеся были бы вынуждены решать определенные проблемные задачи, связанные не только с индивидуальными особенностями развития, но и их интересами, проявляющимися в самом процессе учения. Наблюдение и учет последних для учителя имеет большое значение.

Постановка проблемы, по мнению Д. Дьюи, должна закладывать уверенность у учащихся в том, что разрешая ее они откроют новые для себя знания.

Один из основателей деятельностной теории в психологии А.Н. Леонтьев, рассматривая вопросы учения, подчеркивает, что в этом процессе «главное заключается в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые у него возбуждаем».

Фиксируя зависимость учения от интересов учащихся, А.Н. Леонтьев признает, что «...остаются нераскрытыми те отношения внутри самой деятельности ребенка, которые лежат за явлением интереса и которыми естественно можно управлять». Структуру его основных этапов учения можно представить так: восприятие объектов и способов действий с ними; понимание свойств в их сходстве и различиях с уяснением соответствующих действий; выявление необходимых свойств объектов и способов действий с ними; проверка полученных в объяснениях или поиске знаний. Высокую ответственность учащихся в учебной деятельности автор связывает с теми мотивами, которые у них не только не совпадают с личной, непосредственной целью, но и находятся в сложном отношении к ней.

Наглядность дидактического материала А.Н. Леонтьев считал важнейшим каналом регуляции познавательной деятельности учащихся. Ее эффект, по мнению автора, определяется такими условиями деятельности учащихся, в которых наглядный материал «...способен занять структурное место предмета непосредственной цели его воздей-

ствия, и той деятельности, которая ведет к сознанию того, что нужно усвоить". При этом автор выделял три возможных вида их взаимоотношений, т.е. когда та и другая деятельность могут совпадать между собой, что обеспечивает прямую действенность наглядности; когда первая деятельность может подготовлять собой вторую, и тогда требуется лишь правильно и четко выделять соответствующие этапы педагогического процесса; когда та и другая деятельность могут не быть связанными между собой, в таком случае наглядный материал бесполезен, а иногда может играть даже роль отвлекающего от имеющих существенное значение при анализе различных ситуаций учения фактора.

Авторитетный специалист в области педагогической психологии Л.Б.Ительсон в зависимости от функций, которые выполняют учащиеся в той или иной педагогической ситуации, выделяет в учении такие этапы: восприятие и освоение готовой информации (дешифровки), получаемой методами сообщения, разъяснения и показа; самостоятельный поиск способов обнаружения и использования информации и ее применения (саморегуляции) путем естественного самонаучения, реализации методов, стимулирующих удивление, любопытство, интерес, необычность; организуемый извне поиск обнаружения и использования информации посредством методов общения, т.е. постановки проблемы, обсуждения и дискуссии.

Рассматривая модель сенсорного научения на когнитивном уровне, Л.Б.Ительсон пишет: "...Научные связи образуются фактически не между самими вещами и ответными реакциями, а между их отражениями в нервной системе... Если психическое отражение свойств вещей и ответных действий имеют у человека в основном форму знаний, то отражение состояний организма, его отношения к вещам и действиям имеют форму эмоций, чувств". Л.Б.Ительсон, рассматривая причины страха и радость, удовольствия и отвращения, а также соответствующие им состояния (реакции), признает лишь врожденный их характер. Научение на этом уровне происходит только в том случае, когда новые знания связываются с тем, что привлекает человека, доставляет ему удовольствие или радость, т.е. вызывают положительные эмоции. И, наоборот, при отрицательных эмоциях происходит отчуждение.

Как мы видим, в разрабатываемом подходе Л.Б.Ительсона имеется попытка осмыслить особенности эмоционального подкрепления на определенных стадиях развертывания учебной деятельности.

В концепции обучения Ч. Пуписевича выделяется четыре фазы. Первая "...сводится к формированию у учеников позитивной мотива-

ции, содействующей обучению, а порой даже обуславливающей его конечные результаты". Достигается это за счет эмоционального дидактического материала, который учитель заранее подготовил к занятию (что-то вроде вступления). Вторая фаза связана с изложением нового материала. Обеспечивается этот период не только аудиторной деятельностью (лекциями, беседами), но и самостоятельной работой, связанной с изучением учебника или написанием реферата. Третья фаза - ориентировка на высокие, ведущие идеи, основные факты, принципиальные положения. Четвертая фаза связана с проверкой усвоения учащимися знаний.

А.Бандура, рассматривая свою теорию социального учения как активный процесс возникновения новых форм поведения из состояний ранее приобретенных реакций, правил их выполнения, выделяет в структуре данного процесса три этапных уровня. Во-первых, уровень правил-целей; во-вторых, уровень правил-планов всех действий; в-третьих, уровень правил выполнения действий.

Основными и взаимодействующими компонентами в его теории выступают внимание, понимание, запоминание, моторные реакции и мотивация. Мотивация рассматривается автором на уровне когнитивных побуждений.

Приведенный анализ концепций первого направления показывает, что одни авторы подчеркивают необходимость различных эмоциогенных ситуаций в учении типа драматизации (Э.Торндайк) или преодоления трудностей (Д.Дьюи), новизны (А.Дистервег), необычности, удивления (Л.Б.Ительсон). Другие рекомендуют для регуляции состояний различные игры, фрагменты театрализованных представлений, соревнования (Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский), наглядность (А.Н.Леонтьев), дискуссии, совместную деятельность (Л.Б.Ительсон). Третьи включают в круг специфических эмоций учения радость, любознательность, удовольствие, страх, отвращение (А.Дистервег, Л.Б.Ительсон). Четвертые признают единство аффективных и когнитивных компонентов регуляции познания (Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, Ж.Пиаже, Л.С.Выготский, А.Бандура) Функции эмоций в учении видят в усилении процессов восприятия и осознания (К.Д.Ушинский), связывают их с энергетическим усилением (Ж.Пиаже) и показателем отношения учащихся к учению (В.Лай, Л.Б.Ительсон, Ч.Пуписевич).

Второе направление представляют исследователи, которые при построении теорий опирались в основном на эмоциональный компо-

нент учения, как ведущий, недостаточно прорабатывая в методическом аспекте другие компоненты.

Так, предлагаемый Г. Ванштейном и М. Фентини процесс учения строится с учетом релевантности требований сделать содержание учения аффективным. Первый его этап связан с формированием навыков использования основного содержания учебника на занятии. Эмоционально этот период обеспечивается учителем за счет методов диагностики, средств измерения успехов учащихся. Второй этап направлен на развитие навыков анализировать проблему, определять причину ее возникновения, вырабатывать альтернативу и проверять ее, оценивать последствия выбора. Третий, - с формированием экзистенциалистического характера (т.е. с развитием своего "я"). На этом этапе, по мнению авторов, должно происходить чувственное осознание себя, дающее возможность "...ученику развивать более высокую степень экспрессивной и умелой передачи эмоционального состояния, открывать путь к внутреннему потоку своих чувств, поощрять искренность, подлинность". В заключительной стадии необходимо научить ребенка рассказывать и описывать с точки зрения чувств и поведения о том, что с ним происходит, понимать, как воспринимают другие ученики то, что происходит с ними, сравнивать проявление своих чувств и поведение с реакцией других школьников, анализировать различные чувственные и поведенческие реакции и их последствия, проверять альтернативы выражения чувств, принимать решение, отвергать приведенные чувства и виды поведения или соглашаться с ними. К сожалению, как указывают авторы, в школах последнему этапу уделяется меньше всего внимания. Для усиления эмоциогенности в учении авторы предлагают отдавать предпочтение не тому, что преподается, а тому, как преподается, т.е. широко использовать дидактической материал из социальной среды, в которой живут учащиеся, осуществлять отбор материала с учетом развития чувств ребенка. Учитель должен осознать, что релевантность достигается успешнее, если содержание материала позволяет найти ученику ответы на волнующие его вопросы.

Образцом, реализующим положения данной концепции, может служить интегрированный курс Р. Монца "Что есть человек?". Курс предусматривает ознакомление учащихся с портретами людей всех народов и того общего, что их объединяет, освоение основных теорий о природе человека. Его итогом должен стать ответ учеников на вопрос "Человек - это добро или зло?". Познание проблемы "я" как при-

мер человека служит основой накопления опыта в познании самого себя и одноклассников.

В гуманистической концепции Ч.Питтерсона эмоциональный компонент на стадии приобретения знаний и выработки основных умений-навыков является доминирующим. Достигается это за счет введения системы специальных дидактических ситуаций, ориентированных прежде всего на сферу чувств. Его соотечественник К.Роджерс, анализируя ситуации указанного класса, особо выделяет среди них те, которые обеспечивают проявление эмоционального отношения к событиям: эмпатию, доверие, трепет и др. Когда это реально осуществляется, учение, по мнению автора, становится жизнью, а обучающиеся - изменяющимися.

Третье направление представляет авторов, которые при разработке своих теорий учения основное внимание уделяют логическим компонентам. Так, З.М.Кабанова-Меллер при описании своих стадий учения (усвоение учащимися объяснений учителя; закрепление приема в процессе упражнения; выполнение проверочных заданий на перенос) подвергает детальному обоснованию лишь такие особенности действий, как обобщение приемов, расширение системности в приеме, степень зависимости от частных условий выполнения приемов, переход от внешних действий к мысленным, автоматизация и сокращение действий. Подобное замечание можно высказать и в адрес теории З.Симпсона, который при описании основных этапов учения преимущественно опирается на характер различных интеллектуальных процессов, не учитывая при этом эмоционально-мотивационные компоненты.

В предложенной Р.Гэнги концепции стадии учения согласуются с определенными моделями переработки информации : восприятие или получение информации с переводом ее в долговременную память; поиск и хранение информации в памяти с последующим ее воспроизведением; внешнее выполнение действий и контроль.

Давая характеристику перечисленным структурным компонентам автор особое место отводит таким условиям, как "внешнее воздействие", "внутренние процессы", "внешние реакции" и "подкрепления". При их описании он констатирует лишь то, что внешние воздействия имеют важную роль как на начальном этапе, так и по ходу учения. Внутренние процессы подчиняются указанной выше логике информационной модели. Наиболее существенным, с нашей точки зрения, в этой теории выступает мотивация конечного результата и факт его

ожидания. Можно предположить, что в данном случае ожидание конечного результата является тем необходимым эмоциогенным условием, пронизывающим все этапы развертывания учения. Однако неясным становятся, как этот эффект возникает.

Бесспорно, в приведенных концепциях опора на умственные действия имеет важное значение. Однако, это значение без проработки мотивационно-эмоционального обеспечения является односторонним.

Имеются работы, в которых (В.Д.Шадриков) учение рассматривается как генезис психологической системы деятельности, которая задается в виде нормативно-одобренного способа.

Предлагаемая система деятельности включает мотивы, цели, программы, принятие решения, информационную модель, а также подсистему важных качеств. Развитие информационной основы деятельности включает такие уровни (этапы): а) формирование закономерностей сенсорно-перцептивных механизмов, с помощью которых осуществляется восприятие (отражение) сигналов, несущих профессионально важную информацию; б) установка ценностей информации для профессиональной деятельности; в) познание закономерностей объединения отдельных "информационных признаков в целые образы, с учетом которых осуществляется программирование деятельности".

При рассмотрении мотивов, целей и других компонентов деятельности вопросы эмоциональной регуляции автор специально не подвергал анализу. Непроработанность данного вопроса имеется и в концепции учения И.И.Ильясова. Автор в структуре учения выделяет два основных компонента, соотнося их с фазами любого генетического процесса. Во-первых, это уяснение содержания знаний и действий учеником. Во-вторых, это отработка (усвоение, закрепление) знаний и действий.

Результаты анализа концепции второго и третьего направлений показывают, что одна группа авторов определяющим на всех стадиях учения избирает аффективный компонент (Г.Ванштейн, М.Фентини, Ч.Питтерсон и др.). Его обеспечение связывается с подбором эмоциогенного дидактического материала (т.е. чтобы он не только соответствовал возрастным особенностям обучаемых, но и связывался с социальными условиями их жизни) и особой деятельностью педагога. Наиболее типичными эмоциогенными эффектами признаются сопереживание, трепет учащихся с моментом получения дидактического материала и т.п.

Третья группа специалистов делает акцент на чисто когнитивные

компоненты учебно-познавательной деятельности, фактически не подвергая анализу аффективные. Особенно ярко это демонстрируется в работах Е.М.Кабановой-Меллер, Р.Э.Гэнги и др.

Такой односторонний подход может быть оправдан в том случае, если специалисты умышленно ограничивают уровень проработки своей концепции, следуя логике поставленных задач исследования.

Четвертое направление исследователей концепции учения не только обозначило сущность отдельных эмоционально-мотивационных компонентов, но и выделяло некоторое их специфическое содержание согласно тех или иных стадий развертывания учебной деятельности.

Так, в трактовке основных концептуальных позиций учения С.Л.Рубинштейна эмоциям отводятся особое положение. "Для того, чтобы учащиеся по-настоящему включились в работу, - пишет он, - нужно, чтобы задачи, которые перед ними ставятся в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приятны, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащихся и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживаниях".

Опираясь на свой принцип о единстве сознания и деятельности, а также на особенность культуры познания с учетом основных фаз мышления, автор в развертывании учения выделяет ряд взаимосвязанных этапов; первичное ознакомление с материалом или его восприятие в широком смысле слова; его осмысление и закрепление; овладение материалом в смысле возможности оперировать им в различных условиях применения его на практике.

С.Л.Рубинштейн считал, чтобы учащийся успешно продвигался в учении у него должен быть интерес к нему. Интерес автор рассматривает как стимул, действующий в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. Не соотнося его с этапами учебной деятельности, автор выделял: непосредственный интерес к содержанию предмета; интерес к характеру умственной деятельности, который требует предмет; интерес, вытекающий из личных склонностей, к успеху усвоения предмета; опосредованный интерес к предмету в связи с будущей практической деятельностью. Помимо интереса, как одной из наиболее обобщенных и существенных эмоционально-мотивационных характеристик в учении, С.Л.Рубинштейн отмечал ряд особенностей эмоциональной сферы в регуляции мыслительной деятельности, подчеркивая неразрывное единство интеллекта с аффектом. Соотношение последних автор специально не связывал с учебной деятельностью.

П.Я.Гальперин, рассматривая знания как образования, производные от действий и их усвоения, анализирует в процессе учения шесть этапов, а именно: мотивация; усвоение схемы и основы действий; выполнение действия в материальной форме; выполнение действия в громкой речи; выполнения действия в речи про себя и выполнение действия в уме. При анализе содержания действий автор выделяет ряд операций: ориентировочные, исполнительные контрольные. В свою очередь, ориентировочные действия он подразделяет на неполные, полные и избыточные, что соответствует трем типам учения.

Характеризуя эмоции как определенную форму ориентировочной деятельности в тех или иных проблемных ситуациях и задачах с различными средствами их решения, автор указывает, что "появление чувства означает резкое изменение оценки предмета, на котором сосредотачивается чувство, а в связи с этим изменение в оценке остальных предметов и, следовательно, ситуации в целом. Созрев и оформившись, чувства становятся могучим средством переориентировки в ситуации. Эта сторона чувства и составляет психологический аспект.

Тем самым, автор подчеркивал, что чувства, если они возникают в познавательной ситуации, оказывают прямое влияние на психическую регуляцию деятельности человека. К сожалению, эти вопросы не получили широкой проработки в концепции П.Я.Гальперина и его последователей. Косвенно вопросы эмоциональной регуляции учебной деятельности рассматриваются П.Я.Гальпериним при создании мотивационного компонента учения. В частности, констатируются два уровня мотивации: внутренний и внешний. Первый отражает личную заинтересованность в усвоении предлагаемого материала. Второй определяется условиями занятий, эффектом соревновательности и др. Для усвоения действий необходим хотя бы один уровень мотивации. Проведенные в рамках этой концепции исследования под руководством П.Я.Гальперина и Н.С.Талызиной, показывают, что наибольший мотивационный эффект на развитие интереса оказывает третий тип учения и положение учащихся в учебном коллективе.

В концепции Д.Брунера учение рассматривается через призму внеш-недвижной, чувственно-образной и символической форм отражения. В развертывании учения автор выделяет три стадии (акта) которые протекают почти одновременно. Это получение новой информации, замещающей или уточняющей знания субъекта; обработка информации применительно к условиям новых ситуаций; проверка

адекватности применяемых способов обращения с информацией, содержащейся в задаче.

Призывая к оптимальности в развитии формирования мотивационно-эмоциональных отношений учения, автор отдает предпочтение эмоциогенным ситуациям лишь интеллектуального характера за счет подбора логических задач, дискуссий, интеллектуально-драматических ситуаций. Чтобы побудить ученика к преодолению трудностей в учении, необходимо "бросить" ему вызов попытать свои силы, заставить его выложиться до предела, открыть для него радость достигнутого успеха в трудной работе. Ученик, по автору, должен познать чувство полного поглощения работой. Д.Брунер предостерегает от частого употребления наглядных пособий, фильмов, которые могут воспитывать пассивность у обучающихся. Однако, задаваясь вопросом, как выстроить систему эмоциогенных ситуаций в процессе развертывания учения, он констатирует, что "пока точно мы этого не знаем".

Желательно, полагает он, чтобы главными среди них были те, которые способствуют усилению интереса к изучаемому материалу, переживанию учащимися чувства открытия нового, переводу того, что мы хотим сообщить, в нормы мысли, свойственные ребенку и т.д.

Концепция учения Й.Лингарда, основанная на взаимодействии мотивационной, познавательной, исполнительной, контрольной деятельности, включает фазы: ориентировочный анализ новой проблемы; выработка инструментальной гипотезы в виде программы действий; проверка выработанной программы; усвоение метода решения и переноса его на весь класс изомерных проблем. Рассматривая мотивационно-эмоциональные процессы по фазам учения, автор определяет исходным состоянием неуверенности на первом этапе, а повышение эмоциональной чувствительности за счет обратной информации о ходе деятельности - на второй и третьей фазах. Он считает, что обучаемый в ситуации учения "...изменяет под влиянием внешних условий и взаимозависимости от результатов собственной деятельности свое поведение и свои психологические процессы так, чтобы понизить новыми информацией свои неуверенности и найти правильный ответ или адекватно правильное поведение".

В структуре фаз учения, полагает он, находят свое отражение и различные эмоциогенные ситуации, стимулирующие развитие познавательной деятельности. Это - ситуации ожидания, поощрения, успеха и др.

Эмоционально-мотивационный компонент является более проработанным у последней группы разработчиков учения. Первым, кто сделал это, был И.Герберт. В своих работах автор особое внимание уделяет анализу различных проявлений и функций интереса применительно к развертыванию учебно-познавательного процесса. И.Герберт указывает, что в познании эмоциональный интерес умножит чувства, которые находятся в состоянии движения, а сочувствующий ум сопровождает их ход. По мнению автора, в процессе развертывания учения дидактический материал должен быть:

- а) на первой стадии - наглядным; определять ясность изучаемого материала, тем самым создавая эмоциональный эффект в форме впечатления;
- б) на второй стадии - связанным; определять связь нового материала с прошлым опытом, создавая эмоциональный эффект в виде ожидания;
- в) на третьей стадии - вызывающим; ориентируя учащихся на поиск выводов, закономерностей, порождающих эмоциогенный эффект отношения к требованиям;
- г) на четвертой стадии - захватывать действительность, где за счет применения полученных знаний в новых условиях создается эмоциогенный эффект отношения к действию.

Как видим, основными моментами задействованности эмоциональной сферы у И.Герберта выступает система различных условий, предъявляемых субъекту в учении. Указанные условия на уровнях впечатления, ожидания, отношения к задаваемым требованиям к действию автором подробно не описываются типичными для эмоций модальностями. Выделенные им в учении эмпирия, умозаключение, эстетическое чувство, эмоциональное отношение к людям и обществу также недостаточно проработаны в плане их соотнесения с констатируемыми стадиями учения и развитием интереса. Вместе с тем, выделение эмоциогенных ситуаций в учении, их движения в соответствии с ходом мыслительной деятельности, призыв к оптимальности эмоционального и рационального в обучении являются существенным вкладом в осмысление проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности того времени.

В.Рейн, развивая идеи И.Герберта, в структуру учения включает 5 этапов: подготовку нового материала, его изложение, согласование с ранее известным материалом, обобщение и применение.

Первый этап, по мнению автора, должен способствовать активи-

зации мышления учащихся при усвоении нового материала. В качестве эмоциональных факторов он рекомендует на этом этапе использовать беседу, в которой бы приняли активное участие все школьники класса. На втором этапе лучше всего изучаемый материал представить наглядно. Дальнейшие этапы развертывания учения должны мотивироваться ходом тех действий, которые используются для решения учебной задачи.

В концепции В.Скинера эмоционально-мотивационные отношения учения основываются на том, что стремление к удовлетворению потребностей служит движущей силой создания для учащихся проблемных ситуаций. При этом важнейшим эмоциогенным фактором автор считает чувство успеха, развивающего у учащегося интерес к учебе. Для этого необходимо лишь подобрать соответствующий дидактический материал, который учитывал бы возможности учащихся. Ход развертывания учения по В.Скиннеру протекает следующим образом: ученик подвергается воздействию упорядоченной цепи (совокупности) раздражителей (микроинформации), на которые он реагирует специфическим образом, т.е. констатирует ответы. Причем его реакции сразу же позитивно или негативно оцениваются путем сравнения собственных ответов с содержащимися в программе, в результате чего он допускает мало ошибок, а реакция закрепляется. Таким образом, ученик приобретает знания малыми шагами. Автор считает, что его система формирует у учащихся интерес к учению, активизирует их, обеспечивает каждому возможность работы в отдельном темпе, устраняет негативные эмоции страха и скуки. Можно согласиться с автором, что успех всегда определяет познавательный интерес.

Э.Стоунс в своей концепции выделяет три основные фазы в развертывании процесса учения. Это - фаза планирования (предактивная), фаза исполнения (взаимодействия) и фаза оценивания. Создание положительной атмосферы в учении Э.Стоунс считает важнейшей задачей учителя. Автор справедливо отмечает, что эмоциональная атмосфера в классе прямым образом связана с атмосферой познавательной. Поэтому поощрение правильных действий учащихся, переживание ими успеха не только закрепляет выполнение действия, но и создает благоприятное условие для дальнейшего обучения: успех порождает успех, неудача ведет к неудаче. Э.Стоунс указывает, что в современной школе еще наблюдается дефицит поощрения и избыток наказания, выступающих не только в явной, но и в скрытой форме. Ученый рекомендует ряд условий, которые учитель должен соблюдать для

поддержания хорошей эмоциональной атмосферы на занятии. В частности, в первой преактивной фазе, включающей анализ выяснения характера решаемой задачи и необходимых для этого умений, он рекомендует осуществлять анализ так, чтобы у учащихся возникла уверенность (гарантированность) в достижении высокого успеха. Необходимо использовать обратную связь и нетрадиционные методы представления дидактического материала. На второй фазе взаимодействия он рекомендует учителю осуществлять различные виды поощрения за каждое правильное действие учащихся, различные виды их совместной и самостоятельной работы, любое позитивное поведение всех учащихся, которые обычно ведут себя неправильно, незаметно снижая их частоту. Кроме того, напоминать учащимся о тех свойствах, которые могут оказаться полезными. Подсказывать в разумных пределах. Вовлекать учащихся в деятельность, формирующую их внимание. На заключительной фазе, когда ученикам представляются новые проблемы, "задачи" того же типа, он рекомендует производить оценку степени увлеченности учащихся действиями обучения.

В концепции Д.Кратвлю, Б.Масиа, Б.Блума, основанной на токсо-мании целей (исходя из позиции бихевиоризма) фиксируется 5 стадий, отражающих как аффективный, так и когнитивный компоненты учения. По мнению авторов, на каждой стадии учения аффективные и когнитивные компоненты деятельности достаточно взаимосвязаны между собой. В частности, аффективные компоненты в соответствии со стадиями учения, они описывают на уровне: восприятия (осознанность стимула и реакции, желание воспринимать его, произвольное или выборочное внимание к нему); реакции (реагирование на аффективный стимул, желание реагировать на него, испытывая удовлетворение от реагирования); оценки как принятие ценности (предпочтение той или иной ценности, переход ценности во внутреннюю структуру личности - интериоризация); организации (концептуализация и систематизация ценностей); оценки комплекса ценностей (обобщение целого ряда ценностей и их классификация). Соответственно стадиям приводятся и когнитивные компоненты на уровнях : знаний (понимание конкретных фактов, общих условий; направлений и последовательностей; классификаций и категорий; критериев, методов, принципов, теорий и структур); понимания (транслирование, интерпретирование, экстраполирование); применения (анализ отдельных элементов, связей, организованных принципов); синтеза (осуществление коммуникативных функций на любых уровнях, составление плана или

схемы ряда операций, построения ряда абстрактных связей); оценки (суждение с точки зрения внутренних доказательств и с точки зрения внешних критериев).

В.В.Давыдов выделяет в процессе формирования учебной деятельности следующие стадии. Первая характеризуется освоением отдельных учебных действий: на ее основе возникает ситуационный интерес к способу действия и формируются механизмы "принятие частных учебных целей". Как подчеркивает автор, это возможно только при непосредственном взаимодействии учащегося с учителем. Последний ставит цель, организует действия, осуществляет контроль за ними. Вторая стадия представляет собой условия, при которых "учебные действия объединяются в конечные цели". Здесь познавательный процесс по мере формирования указанных актов приобретает устойчивый характер, начиная выполнять функцию словообразующего мотива учебной деятельности. С этим связано дальнейшее развитие механизмов целеполагания, обеспечивающих не только принятие поставленной извне конечной цели, но и самостоятельную конкретизацию; на этой основе формируется действие контроля и оценки.

Заключительная стадия "характеризуется объединением отдельных актов учебной деятельности в целостной системе: познавательный интерес характеризуется обобщенностью, устойчивостью и избирательностью, начиная во все большей степени выполнять функции побудительного мотива деятельности; в системе учебных действий одно из центральных мест занимают действия с различными источниками учебной информации".

В последних двух направлениях первая группа авторов по существу углубляет рассмотрение эмоционального компонента в учебной деятельности. Приемы дополняются возможностью использования специальных логических задач, стимулирующих гностические эмоции (Д.Брунер). Ставится проблема о единстве аффекта и интеллекта познавательной деятельности (С.Л.Рубинштейн), выделяются особенности эмоций, возникающих на определенных этапах учения (П.Я.Гальперин, С.Л.Рубинштейн), делается попытка И.Лингартом определять адекватные эмоциогенные ситуации в зависимости от этапов учения (т.е. на начальном этапе - состояние неуверенности; на последующих - повышенной эмоциональной чувствительности). Последняя группа разработчиков концепций учения как бы продолжает предыдущую, но на качественно новом уровне. Так, если Н.Герберт и З.Стоунс частично касаются соотношения когнитивного и аффективного компо-

нентов согласно этапов развертывания учения, то В.В.Давыдов описывает некоторые возможности их развития на примере интереса, а Д.Кратвлю, Б.Масиа, Б.Блум строят определенную модель эмоциональных отношений.

В целом, выполненный анализ показал, что первая и самая представительная группа исследователей преимущественно обосновывает актуальность отдельных эмоциональных характеристик в учении.

В концепциях второй и третьей группы авторов вопросы эмоциональной регуляции занимают крайние позиции, т.е. являются доминирующими над остальными, либо полностью игнорируются.

Четвертая и пятая группы ученых представляют: во-первых, концепции, в которых выделяется сущность отдельных эмоциональных характеристик в структуре учения; во-вторых они делают попытки осмыслить характер отдельных механизмов эмоциональных процессов при развертывании учения (Табл. 1).

Что же касается стадий (этапов) учения, то исследователи концепций учения выделяют их от двух до пяти и более. Обобщенно же все стадии можно свести к трем. Во-первых, стадии знакомства (или первичного восприятия) с условиями учебной задачи (дидактического материала) или так называемого сталкивания с учебной ситуацией. Во-вторых, стадии рассмотрения и усвоения способа решения учебной задачи. В-третьих, стадии закрепления усвоенного способа и использования его в дальнейшей деятельности. Обобщение этапов представлено в приложении 1.

Констатация указанных стадий в целом не противоречит принципам, используемым при рассмотрении структур учения и согласуется с этапными характеристиками деятельностного подхода при анализе познавательного процесса. Например, первый этап связывается с обоснованием ориентировочной основы, где происходят начальное исследование условий ситуации, ее анализ с учетом общей цели. На среднем этапе вырабатывается программа и формируются промежуточные цели, а на заключительном этапе деятельности осуществляется развитие действий контроля и оценки. Если следовать логике указанных стадий, то на первом этапе учения (это подчеркивает большинство исследователей) ведущими выступают моменты эмоциональной регуляции, связанные с условиями представления учебной задачи, формированием исходных целей деятельности. Как показал анализ, на втором (наиболее ответственном) этапе вопросы эмоциональной регуляции в различных концепциях учения описаны недостаточно. На

Подразделение основных концепций учений, в зависимости от раскрытия в структуре их содержания эмоционально-мотивационных характеристик

Актуально-обозначающие	Односторонне-ориентированные		Относительно-перспективные	
	Опирающиеся преимущественно лишь на эмоционально-мотивационные характеристики при построении учения	Опирающиеся преимущественно на когнитивные рациональные характеристики при построении процесса учения	Раскрывающие сущность отдельных эмоциональных характеристик в структуре процесса учения	Раскрывающие относительно целостный характер эмоциональных характеристик при развертывании процесса учения
Признается лишь важность учета эмоций при развертывании процесса учения	Опирающиеся преимущественно лишь на эмоционально-мотивационные характеристики при построении учения	Опирающиеся преимущественно на когнитивные рациональные характеристики при построении процесса учения	Раскрывающие сущность отдельных эмоциональных характеристик в структуре процесса учения	Раскрывающие относительно целостный характер эмоциональных характеристик при развертывании процесса учения
В.А.Дистервег Л.С.Выготский Л.Бандура Д.Дьюи Л.Б.Ительсон Я.А.Коменский В.Л.Лай А.Н.Леонтьев Ж.Пиаже Ч.Пуписевич Э.Торндайк К.Д.Ушинский	Г.Ванштейн Ч.Питтерсон К.Роджерс М.Фентини	Р.Бернс Р.Гэнги И.И.Ильясов Е.Н.Кабанова -Меллер Д.Прокс Д.Симпсон В.Д.Шадриков	Д.Брунер П.Я.Гальперин И.Лингарт С.Л.Рубинштейн	Б.Блум Н.Герберт В.В.Давыдов Д.Кратвлю Б.Масиа В.Скинер Э.Стоунс В.Рейн

заключительной стадии авторы связывают эмоциональную регуляцию в основном с формированием действий контроля и оценки.

Большинство исследователей считает интерес ведущим в детерминации познавательной деятельности учащихся. При этом они не учитывают проявление специфических эмоций учебной деятельности. К числу факторов, которые обуславливают эффективность регуляции учебной деятельности, исследователи относят всевозможные эмоциональные ситуации (т.е. проблемные ситуации, ситуация драматизации, ситуации новизны и другие), а также определенные методы воздействия на эмоциональную сферу учащихся. Среди последних наиболее часто упоминаются игра, соревнования, специальная наглядность и другие. Предъявляемые требования к педагогической технике учите-

ля в большей степени носят назидательный, нежели научно-обоснованный характер.

Исходя из проведенного анализа можно выделить: а) группу концепций, в которых признается и даже обосновывается важность эмоциональной регуляции учебной деятельности; б) группу концепций, в которых вопросы эмоциональной регуляции в одних случаях считаются ведущими, в других - полностью игнорируются; в) группу концепций, где отмечается попытка раскрыть характер отдельных механизмов эмоциональной регуляции в учении.

Выявлено, что процесс развертывания учения можно свести к этапам /сталкивание учащихся с учебной задачей, усвоение способа ее решения, его закрепление и использование в дальнейшем/, которые представляют благоприятные возможности для конструктивного рассмотрения психологических механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Вопросы для рассмотрения

1. Почему эмоционально-мотивационное обеспечение является важным для процесса учения.
2. Как можно анализировать системные теории учения с учетом процесса их развертывания.
3. Как можно систематизировать эмоциональные компоненты системных теорий учения.
4. Как можно подразделить системные теории учения с учетом степени проработанности в их содержании эмоциональных компонентов.
5. Какие можно предложить условия по совершенствованию эмоционального обеспечения теорий учения.

Темы рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Содержание структурных компонентов в отечественных и зарубежных системных теориях учения.
2. Эмоциональное обеспечение системных теорий учения.
3. Учебная деятельность: ее структура и эмоционально-мотивационное обеспечение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брунер Д.* Процесс общения.- М., 1962. - 83 с.
2. *Брунер Д.* Психология познания.- М., 1977. - 411 с.

3. *Выготский Л.С.* Собр. соч. в 6 томах.- М., 1962-83.
 4. *Гальперин П.Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий //Психол.наука. СССР.- М., 1959. -456 с.
 5. *Герберт Н.Ф.* Общая педагогика: Хрестоматия по истории педагогики.- М., 1940. Т.2.
 6. *Герберт Н.Ф.* Избранные педагогические произведения.- М., 1940. С. 148-160, 168-179.
 7. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении.- М., 1972. С. 62-240.
 8. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения.- М., 1986.
 9. *Дистервег А.* Руководство и образование учителей: Хрестоматия по истории педагогики. Т.1.,- М., 1940.
 10. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения.- М., 1906. С. 136-203
 11. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения.- М., 1986. -199 с.
 12. *Ительсон Л.Б.* Психологические основы обучения.- М., 1972. Вып. 1. - 59 с.
 13. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Психология формирования знаний и навыков у школьников.- М., 1962. - 376 с.
 14. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. - М., 1968. - 288 с.
 15. *Коменский Я.А.* Избр.пед.соч.- М., 1955. - 651 с.
 16. *Лай В.Л.* Школа действия: Реформа школы согласно требованиям природы и культуры. - Пб. 1913. С. 4-9; 58-79.
 17. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. - М. 1981,-583 с.
 18. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. - М., 1970.
 19. *Пиаже И.* Избранные психологические труды. - М., 1966.
 20. *Репкин В.В.* Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Воспитание, обучение и психическое развитие. Тез.докл. Всес.Общества психол. 4.1. - М.,1977, - 80 с.
-

§ 2. О психологических механизмах эмоциональной регуляции учебной деятельности

Различные аспекты проблемы эмоциональной регуляции неоднократно рассматривались многими специалистами при анализе теоретико-методологических основ сферы чувств человека.

В последние годы стали появляться работы, в которых проблема эмоциональной регуляции учебной деятельности становится предметом теоретических и экспериментальных исследований. Их анализ свидетельствует, что большинство специалистов при разработке теоретических основ эмоциональной регуляции учения опирается на позицию деятельностного подхода.

Важными в структуре учебной деятельности являются: мотивационно-целевой компонент, где деятельность учащихся побуждается не принуждением, а адекватными условиями ее построения в соответствии с особенностями их развития; компонент решения учебной задачи, где ученики определяют общие способы ее решения относительно широкого круга задач в данной области; компонент развития учебных действий контроля и оценки, действия контроля - это определение соответствия учебных действий условиям учебной задачи на основе предполагаемых результатов, опирающихся на план действий рефлексии. Действия оценки - это определение степени усвоения общего способа решения учебной задачи и соответствия результата учебных действий их конечной цели. Оценка фиксирует усвоение или неусвоение, указывая причины неуспеха и направляя учащегося на устранение недостатков.

Значительный вклад в осмысление механизмов эмоциональной регуляции деятельности внесли исследования Л.М.Аболина, И.А.Васильева, В.К.Вилюнаса, О.В.Дашкевича, Б.И.Додонова, Ю.М.Забродина, О.К.Тихомирова и др. В этом аспекте перспективным для осмысления механизмов эмоциональной регуляции являются положения, касающиеся особенностей эмоциональных процессов при различной мотивации.

Если в структуре деятельности рассматривать соотношения между ее мотивом и целями, то последние могут определять различия в ее компонентах.

Известно, что внешний мотив деятельности выполняет функцию цели, но не совпадает с ней, поскольку не отвечает в полной степени познавательному процессу. Данный мотив, по-видимому, в большей степени направлен на конечный результат учения, т.е. на стремление

избежать плохой оценки, стремление к одобрению, авторитету и т.п., либо (в худшем случае), на стремление к смене деятельности. Поэтому сопровождающие его эмоции отражают степень отношения между внешними мотивами и успехом или неуспехом реализации стереотипных схем действий, осуществляемых ради данного мотива. В такой деятельности эмоциональный компонент доминирует.

Более мощную структуру имеет внутренняя мотивация. Она совпадает с целью учебной деятельности. Функцию мотива здесь может выполнять предмет деятельности, представленный в двух формах. Во-первых, в форме результата, где в отличие от внешней мотивации, побудителем выступает сам процесс деятельности, т.е. эффективное написание (выполнение) задания, решение задачи, достижение взаимодействия, сотрудничества с учителем, познание нового и т.п. Здесь цели строго направлены на достижение конкретного продукта. Наиболее обобщенными формами выражения такой деятельности выступает успех или неуспех. Последний выполняет функцию сигнализатора об адекватности или неадекватности промежуточных результатов деятельности. Тут эмоции носят избирательный характер, поскольку связаны с промежуточным результатом деятельности и имеют отношение к достижению ее конечного продукта.

Во-вторых, в форме заданного продукта деятельности, где побуждение возникает от качественно-процессуальной мотивации предмета деятельности как развивающейся системы (решить, чтобы перейти к следующему этапу познания; достичь, чтобы использовать; научиться добывать знания; стремление быть полезным и т.д.). Здесь имеет место разнообразие целей, конкретизирующих развитие мотива. При этом эмоции направлены не только на промежуточные результаты, но и на существенные связи и внутренние закономерности предметного содержания деятельности. Функция эмоций состоит теперь во внутренней сигнализации о формировании таких новообразований, которые ведут к преобразованию предмета деятельности в соответствии с закономерностями его развития деятельности: первая стадия связана с освоением отдельных учебных действий и характеризуется ситуационным интересом, формированием механизмов принятия частных учебных целей, вторая - с развитием устойчивого познавательного интереса, где происходит смыслообразование и разложение конечной цели в системе промежуточных. На третьей стадии возникает обобщенный избирательный интерес, становящийся побудительной мотивацией учебной деятельности. При этом В.В.Репкин подчеркивает, что про-

цесс формирования учебной деятельности характеризуется рядом специфических преобразований. Так, на первом этапе, когда учитель задает учащимся цели деятельности, контролирует ее и оценивает, обеспечивая постепенно их перевод на второй этап, менее планируемый, но выполняемый под его контролем. На заключительном этапе осуществляется самостоятельная постановка цели учащимися в планировании и реализации способов достижения цели.

В экспериментальном плане попытку изучить особенность эмоциональных компонентов мотивации в учебной деятельности сделала О.И.Павлюк. Разработав программу занятий "Учись учиться", автор исследовала роль эмоциональных характеристик в виде набора модальностей разных эмоций на уровне учебной задачи, учебных действий (выбор способа работы), прогнозирующего самоконтроля, операционального и итогового самоконтроля, самооценки, а также контроля учителя. Сравнивая исходные конечные данные диагностируемых эмоциональных характеристик, полученных в ходе экспериментальных занятий по курсу "Учись учиться", автор констатирует повышение фона эмоциональности всех компонентов деятельности, и его положительное влияние. В работах А.К.Дусовицкого приведены убедительные данные, указывающие, что уровень тревожности детей экспериментальных классов (где обучение осуществлялось в рамках концепции учебной деятельности) ниже, чем у учащихся массовых школ.

На основе сложившихся представлений модель механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности можно представить в виде ряда структурных фаз. В первой фазе эмоции отражают соотношения внешних мотивов успеха или неуспеха реализации стереотипных схем действий, осуществляемых ради этих внешних мотивов. Характер эмоциональных выражений фиксируется в переживаниях удовольствия или неудовольствия. Здесь же может доминировать внешний результативный мотив в достижении конкретных целей. При этом функционируют механизмы эмоционального закрепления и эмоционального побуждения к цели. Особенности таких механизмов эмоциональной регуляции соотносимы с начальным этапом развертывания деятельности учения.

Во второй фазе эмоции отражают отношения между внутренними мотивами и конечным результатом (продуктом). Возникаемые при этом состояния успеха и неуспеха, в отличие от удовлетворения, выполняют функции внутренних оценок адекватность-неадекватность промежуточных результатов цели. Можно полагать, что в этой струк-

туре учебной деятельности доминирует внутренний результативный мотив достижения общих целей, а механизмы эмоциональной регуляции выполняют функцию наведения, способствуя проявлению эмоций уверенности-сомнения. Указанные механизмы эмоциональной регуляции наиболее соотносимы со вторым этапом развертывания деятельности учения.

В третьей фазе деятельность эмоций отражает отношения между внутренними мотивами как качественно развивающегося предметного содержания. Они входят в процесс целеобразования и способствуют не только достижению промежуточных результатов, но и реализации существенных связей, внутренних закономерностей промежуточного содержания деятельности. Здесь функция эмоций состоит, по видимому, во внутренней сигнализации процесса формирования новообразований, ведущих к изменению предметов деятельности в соответствии с закономерностями ее развития. В этой же структуре возможно и образование целевых подструктур, включающих общие и конкретные цели, где механизмы эмоциональной регуляции выполняют функции наведения или эмоциональной оценки результатов деятельности. Эти механизмы могут быть соотнесены с заключительным этапом деятельности учения.

Все описанные механизмы не ограничиваются указанными функциями эмоций, которых, как показал анализ, в современной психологии уже насчитывается более двадцати. Такие из них, как побудительная, активизирующая, подкрепляющая и другие, также могут быть предпочтительными для первого этапа учебной деятельности. Отражательная, избирательная, констатирующая и т.п. - для ее второго этапа, а эвристическая, координирующая, санкционирующая и т.п. - для заключительного.

Таким образом, модель структуры психологических механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности можно представить в следующей форме (Табл. 2).

Первый ее этап соотносим с ориентировочно-мотивационным компонентом учебной деятельности. Второй - с исполнительным компонентом. Третий - с рефлексивно-оценочным. Построение системы формальной модели психологических механизмов создает благоприятные возможности для выделения условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Модель механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности

Этап развертывания процесса учебной деятельности соответственно основным ее компонентам	Уровень регуляции		
	Мотивационный	Эмоциональный	
		Общий	Специфический
1 Ориентировочно - мотивационный	Доминирование внешних признаков результативных мотивов с выработкой конкретных целей, направленных на внешние признаки дидактического материала.	Эмоциональность как динамическое свойство.	Первичный анализ учебного задания эмоционально опосредуется и получает или не получает в сознании закрепление.
2 Исполнительный	Доминирование внутреннего результативного мотива с выработкой общих целей, направленных на факты, правила усвоения свойств предметов, явлений.	Соотношение эмоциональных и когнитивных процессов.	Возникающие новые эмоции катализируют гностические функции наведения и коррекции учебных действий.
3 Рефлексивно - оценочный	Доминирование внутреннего мотива. Выработка целевых систем с учетом общей и конкретной направленности на выяснение сути явлений, их происхождения, установление общих принципов.	Включение эмоций в гностические процессы сознания	Проявление эвристических функций эмоций в творческом поиске учебно- практических действий.

Вопросы для рассмотрения

1. Как можно определять процесс эмоциональной регуляции учебной деятельности.

2. В чем специфика взаимоотношений мотивов и целей в регуляции учебной деятельности.
3. Как можно представить модель основных механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Темы для рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Проблема эмоциональной регуляции познавательной деятельности.
2. Психологические механизмы эмоциональной регуляции в процессе целеобразования.
3. Характеристика основных механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильев И.А., Поплужный З., Тихомиров О.И.* Эмоции и мышление. - М., МГУ, 1980. - 190 с.
2. *Гула З.Л.* Диалектика эмоционального и рационального в морали. - Тбилиси. 1981. - 291 с.
3. *Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. - М., 1972. - 423 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1986. - 240 с.
5. *Дашикевич О.В.* Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях. // Автореф. докт. дис. - М., 1935. - 38 с.
6. *Додонов Б.И.* Эмоции как ценность. - М., 1978. - 270 с.
7. *Запорожец А.В., Неверович Я.З.* К вопросу о генезисе структуры и функции эмоциональных процессов у ребенка // *Вопр. псих.* 1974. №7. - С. 59-73
8. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. - М., 1966. - 200 с.
9. *Индик П.К.* Соотношение чувственного и рационального в знаниях // *Советская педагогика.* 1970. №7. - С. 70-98
10. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. - М., 1980. - 93 с.
11. Психологические механизмы целеобразования. /Под ред. О.К.Тихомирова/ - М., 1977. - 208 с.
12. Психология эмоций. Тексты. /Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер./ - М., 1984 - 286 с.
13. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. - М., 1984, - 300 с.
14. Рациональное и эмоциональное в морали. /Под ред. А.И.Титаренко, Е.Д.Дубко/. - М., 1972.
15. *Режовский Я.* Экспериментальная психология эмоций. - М., 1979. - 392 с.

16. Формирование интереса к учению у школьников. /Под ред. А.К.Марковой./ - М. 1986. - 191 с.
 17. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебной деятельности //Вопр.психол. 1987, №6. -С 42-48.
 18. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. /Под ред. А.Я.Чебыкина/. - М., 1986, - 265 с.
 19. Эмоциональная регуляция учебной деятельности. /Под ред. А.Я.Чебыкина/ - М.,1987,-272с.
 20. Эмоциональная регуляция учебной деятельности. /Под ред. А.Я.Чебыкина/ -М., 1988, - 255 с.
-

§ 3. О психолого-педагогических условиях эмоциональной регуляции учебной деятельности

Предшествующий анализ состояния проблемы свидетельствует о том, что эмоциогенные ситуации наиболее полно позволяют рассмотреть психологические условия эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Под эмоциогенной ситуацией мы рассматриваем те обстоятельства учебной деятельности, которые с различной силой актуализируют эмоции учащихся. Эмоциогенная ситуация есть результат столкновения реальных потребностей учащихся и складывающихся в данный момент возможностей их удовлетворения.

Проблема эмоциогенных ситуаций в регуляции познавательной деятельности человека является одной из актуальных и недостаточно изученной применительно к специфике педагогической деятельности. В психологии имеются косвенные данные, где фиксируется значение эмоциогенных ситуаций в развитии учебной мотивации. Определенный анализ состояния данной проблемы изложен П.Фрессом и Ж.Пиаже. Они указывают, что эмоциогенная ситуация возникает при избыточной мотивации по отношению к реальным возможностям индивида, что не существует эмоциогенной ситуации как таковой, а есть общий эффект ситуации. При этом каждый человек реагирует в зависимости от своих потребностей и особенностей развития эмоциональности.

Интересные исследования выполнены Х.Хекхаузенем, который

изучал роль ситуаций в поведении и деятельности человека. Под ситуацией автор рассматривал "...актуальное окружение живого существа, определяющее в данный момент времени поведение всего существа". Показывая роль ситуативности в жизни, автор приходит к заключению, что ситуационные детерминанты лишь актуализируют поведение, а затем им управляет мотивационная диспозиция. Он подчеркивал, что "...ситуационно обусловленное поведение зависит от информации текущей ситуации. Поэтому в ситуационном поведении наиболее ярко находят свое отражение эмоции. "Чувства, - указывал С.Л.Рубинштейн, - связаны, по преимуществу, с ходом деятельности".

В педагогическом процессе эмоциогенные ситуации наиболее отчетливо рассмотрены на уровне анализа так называемых проблемных учебных ситуаций. Большинство специалистов, анализируя указанные виды ситуаций, подчеркивают их прямую связь с условиями формирования необходимой познавательной деятельности. Следует отметить, что приведенные выше ситуации разными авторами, понимаются неоднозначно, например, С.Л.Рубинштейн, Г.С.Костюк, А.М.Матюшкин рассматривают проблемную ситуацию как возможность субъекта увидеть и открыть для себя новое, неизвестное значение или способ действия. А.Б.Бриненский рассматривает их как затруднение в интеллектуальной деятельности. Й.Лингарт - как ориентировочную информацию, дающую индивиду входящие данные, а Н.И.Махмутов - как нечто непонятное, неизвестное, тревожащее и удивляющее.

Имеются определенные различия и в понимании учебных ситуаций. Так, Л.Б.Ительсон связывает их с моментом, когда обучаемый что-то не знает или не умеет. Н.М.Берман, Л.С.Косманов используют понятие ситуации для обозначения определенного "звена", отрезка учения, в котором, по мнению Б.С.Ильина, центральным является анализ состояния процесса как способа его существования и как целостного динамического явления.

Нам представляется, что систематизация и описание эмоциогенных ситуаций может проводиться в зависимости от порождающих их источников. При этом, как указывает Х.Хекхаузен, существующие ситуативные детерминанты можно разделять на внутренние и внешние. К первым автор относит те, которые находятся вне организма, а к последним - связанные с самим организмом. Большинство исследователей под такими источниками (факторами, условиями) понимают воздействия всевозможных раздражителей, побудителей, стимулято-

ров, стрессфакторов и т.п., что не исключает их внешнего или внутреннего характера развития.

При систематизации учебных и проблемных ситуаций, иногда исходят из учета лишь характера различных мотивов, целей, действий без учета эмоций, несмотря на очевидность присутствия последних в этих явлениях. Об этом убедительно говорят составные признаки учебных и проблемных ситуаций, т.е. мотивы, эффекты новизны, неопределенность и другие проявления.

Исходя из особенностей эмоционального потенциала детского коллектива А.Н.Лутошкин выделяет ряд наиболее типичных эмоциогенных ситуаций. В частности, это соревновательность, ситуация успеха-неуспеха, психоролевые ситуации, музыкально-психологические ситуации, цветопсихологические ситуации, ситуации новизны, переходные эмоциогенные ситуации и др. Важными представляются ситуации, которые описывает при исследовании различных учебных задач С.Н.Батракова. Это - возбужденное состояние неопределенности, недоверия, сомнения и сопереживания.

Можно утверждать, что проблемные и учебные ситуации вводятся учителем на занятии для представления дидактического материала с определенным эмоциональным этикетом. Поэтому проблема классификации эмоциогенных ситуаций имеет важное значение при разработке рекомендаций по адекватному их моделированию в учебной деятельности.

С нашей точки зрения при систематизации эмоциогенных ситуаций важными выступают особенности психического развития детей, специфика содержания дидактического материала и закономерность развертывания процесса учения. Если рассматривать последние позиции, исходя из психологической характеристики механизмов регуляции учебной деятельности, то центральным моментом при их моделировании становится направленность эмоциогенного эффекта и условия его достижения (табл.3).

Мы понимаем, что в реальном учебном процессе эти эффекты ситуаций могут сдвигаться, объединяться, менять характер и направленность движения. В то же время, указанные особенности изменения эмоциогенных ситуаций дают возможность учителю заблаговременно (при подготовке занятий) подобрать необходимый дидактический материал и методы моделирования эмоциогенных эффектов. Данная классификация не лишена недостатков и может совершенствоваться в дальнейшем. Анализируя особенности эмоционального поведения

Особенности эмоциогенных ситуаций в учебной деятельности

Этап развертывания процесса учения	Характер изменения ситуаций	
	Ведущий эмоциогенный эффект	Организационные условия достижения
1	Новизна	Необычность и др.
2	Сопереживание	Драматизм и др.
3	Напряжение - разряжение	Усложнение - поощрение

учащихся на занятии мы также наблюдаем и значительную группу произвольных эмоциогенных ситуаций, которые возникают от множества спонтанных факторов. Данные ситуации меньше связаны с содержанием дидактического материала. Их причиной выступают, как правило, организационные условия учебной деятельности и внутренние состояния учащихся. Учет этих ситуаций дает возможность учителю на произвольном уровне строить свою стратегию коррегирования эмоций как у отдельных школьников, так и у класса в целом. Удельный вес последних ситуаций находится в прямой зависимости от эффективной реализации произвольно-дидактических ситуаций. Иными словами, чем эффективней на занятии проработаны и реализуются эмоциогенные ситуации, связанные с ходом изложения дидактического материала, тем меньше будут встречаться произвольные эмоциогенные ситуации, отвлекающего или негативного характера.

Ситуации первого порядка, т.е. те, которые связаны с содержанием дидактического материала, можно назвать основными, а ситуации, возникающие произвольно и часто по причине организационных и спонтанных условий, индивидуальных особенностей реагирования детей и самого учителя - сопутствующими. Внешние признаки эмоциогенных ситуаций, представленные в экспрессивных, вербальных и других особенностях учащихся, позволяют педагогу подбирать необходимые приемы их управления и корректирования.

Таким образом, в учебной деятельности можно выделить ситуации, которые по своему эмоциогенному эффекту связаны, во-первых, с содержанием вводимого дидактического материала, во-вторых, с организационными условиями и индивидуальными особенностями эмоционального реагирования детей и учителя. Первые (основные) в значительной

степени зависят от изложения дидактического материала на разных этапах учебной деятельности. Вторые (сопутствующие) являются результатом индивидуально-спонтанных действий учителя и учащихся.

Указанные ситуации вызывают необходимость определения круга наиболее типичных эмоций учащихся, которые они испытывают в эти моменты. Определив данные эмоции можно будет приступить к выбору эффективных методов их корректирования у учащихся в процессе учебной деятельности.

Вопросы для рассмотрения

1. В чем психологическая сущность и специфика "ситуаций" как условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.
2. В чем различие и сходство выделяемых ситуаций различными специалистами в обучении.
3. Как условно можно представить модель изменения эмоциогенных ситуаций в процессе развертывания (эмоциональной регуляции) учебной деятельности.

Темы для рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Психология ситуативности в регуляции деятельности
2. Систематизация эмоциогенных ситуаций применительно к специфике учебной деятельности.
3. Характеристика эмоциогенных ситуаций как условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! Пособие для учителей. - М., 1983.- 208 с.
2. *Балл Г.А.* Теория учебных задач.- М., 1990. -183 с.
3. *Батракова С.Н.* Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения. //Автореф. дис...канд. пед.наук. Ярославль, 1977. - 22 с.
4. *Берман Н.М.* Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений //Материалы научно-методической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. - М., 1987 - С. 38.
5. *Габай Т.В.* Учебная деятельность и ее средства. - М., 1988. - 255 с.
6. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию.- М., 1976. - 149 с.
7. *Давыдов В.В.* Виды обобщений в обучении. - М., 1972.- С. 62-420.

8. *Дусовицкий А.К.* Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности //Вопр. психол., 1982, №3, -С. 56-61.
 9. *Ильин В.С.* Проблема воспитания потребности в знаниях у школьников.- Ростов-н-Д., 1971, 24 с.
 10. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. - М., -1986, 199 с.
 11. *Ительсон Л.Б.* Проблемы современной психологии учения. - М., 1970. Вып.4. - 92 с.
 12. *Ительсон Л.Б.* Психологические основы обучения. М., 1972. Вып. 1.- 59 с.
 13. *Косманов Л.С.* К вопросу о ситуативно-направленном обучении иностранным языкам //Ин.язык в школе, 1969, №1, - 54 с.
 14. *Костюк Г.С.* Мышление в деятельности младших школьников / Под ред. Г.С.Костюка, И.О.Балла. /К., 1981, 160 с.
 15. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения.- М., 1981.
 16. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. - М., 1970, - 685 с.
 17. *Лутюшкин А.Н.* Эмоциональные потенциалы коллектива. - М., 1988, - 126 с.
 18. *Матюшкин А.М.* Классификация проблемных ситуаций //Вопр. психол., 1970, №5.- С. 23-25
 19. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении.- М.,1972.- 208 с.
 20. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей.- М.,1977. - 240 с.
 21. *Моргун В.Ф.* Типология мотивов учебной деятельности. //Исследование мотивационной сферы личности /Под ред. В.Г.Леонтьева. - Новосибирск, 1984.- С. 42-52.
 22. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их функции.- Казань. 1994.
 23. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии.- М., 1946.- 704 с.
 24. *Скаткин М.Н.* Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении.- М., 1965.- 48 с.
 25. *Стоунс Э.* Психопедагогика теория и практика обучения. - М., 1984.- 472 с.
 26. *Торндайк Э.* Процесс учения у человека. - М., 1935. -150с.
 27. *Фетискин Н.П.* Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. - Кострома. 1990.- 107 с.
 28. *Хекхаузен Ф.Х.* Мотивация и деятельность. Т.2. - М., 1986. - 390 с.
-

Глава 2

ЭМОЦИИ УЧАЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ИХ ОЦЕНКИ

§ 1. Систематизация эмоций применительно к специфике учебной деятельности

Выделение круга типичных для познания специфических эмоций является одной из важных задач современной общей и педагогической психологии. Определив эти эмоции, можно будет приступить не только к разработке методов их оперативного диагностирования, но и к моделированию важных ситуаций при развертывании процесса учебной деятельности для их поддержания или корректирования.

В психологической литературе описано множество вариантов систематизации эмоций. Анализ показывает, что теоретические обоснования, используемые авторами при классификации эмоций, сводятся к закономерностям психического развития, полярности эмоций, базальности или генетичности, модальности, обобщенности, взаимодействию с другими явлениями психики, экспрессивности, интенсивности выраженности, состоянию здоровья, условиями деятельности и многим другим.

К сожалению, многие из предлагаемых подходов классификации эмоций не получают широкого распространения. Как справедливо отмечает Б.Д.Додонов, универсальную классификацию эмоций создать, очевидно, вообще невозможно, так, что классификация, пригодная для решения одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой при решении задач иного сорта, принципиально отличающихся от первой. В то же время, без анализа имеющихся систем классификации эмоций невозможно строить обоснованные предпосылки для изучения и выделения эмоций, типичных учебной деятельности.

Психологическое осмысление эмоций в виде положительных и отрицательных удовольствий, а также страданий содержится в работах Н.Грота. Однако одной из первых и наиболее проработанных в психологическом плане можно назвать классификацию, которую предложил В.Вундт, где фиксируются взаимоотнопротивопоставленные переживания в трех измерениях: удовольствия-неудовольствия, расслабления-напряжения, спокойствия-возбуждения. Примерно этой же точки зрения придерживается Р.Вудворс, описывая, так называемую, круговую шкалу (удовольствия-неудовольствия, принятия-отталкивания, сна-напряжения) и ряда модальностей (любовь, решимость, отвращение, признание). Д.Титчинер, подвергая критике классификацию В.Вундта из-за ее обширности, предлагает выделить три группы эмоций, а именно: аспекты, проявляющиеся в виде порывов ненависти, влечения, настроения, выражением которых служит веселость, удрученность, беспокойство и сложные чувства типа интеллектуальных, эстетических и др.

Примерно такие группы эмоций обосновываются в работах С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, Г.Бриг и др. Так, С.Л.Рубинштейн, опираясь на принцип развития, подразделяет эмоции на элементарные чувствования, разнообразные предметные чувства, обобщенные мировоззренческие чувства, аффекты, настроения и страсти. А.Н.Леонтьев, характеризуя эмоции в рамках деятельностного подхода, сводит их к аффектам, собственно эмоциям и чувствам.

Следует отметить, что попытки дать более обобщенную систему эмоций содержатся и в других работах. Например, И.П.Павлов выделял эмоции и чувства. Многие современные авторы разделяют эмоции на простые и сложные, положительные и отрицательные, амбивалентные и неопределенные, базальные, неясные и биологически обусловленные и другие.

Р.Плутчик, исходя из понимания эмоций как средств приспособления, выделил систему первичных эмоций и соответствующий им адаптивный комплекс действий. В частности, гнев, ярость-разрушение, одобрение-приятие; радость, экстаз-воспроизведение; ожидание-исследование; страх, ужас-защита; отвращение, презрение-отвержение; печаль, уныние-лишение; удивление-ориентация. В.И.Галунов, беря за основу слова-синонимы, констатирует ряд наиболее употребляемых эмоций: равнодушие, спокойствие, сосредоточенность, сомнение, смущение, возбуждение, воодушевление, исступление, радость, печаль, отчаяние, гнев, испуг, потрясение, депрессия, агрессивность, наслаж-

дение, отвращение, тоска, удивление и 8 эмоций для исследовательских целей (радость, печаль, возбуждение, депрессия, ярость, страх, апатия, норма), если ни одна из классификаций не удовлетворяет экспериментатора.

В работах И.В.Симонова, в зависимости от величины потребности, вероятности ее удовлетворения и характеристики действия, проводится обширный перечень эмоциональных реакций: наслаждение, удовольствие, восторг, счастье, радость, бесстрашие, смелость, уверенность, мужество, воодушевление, бодрость, безразличие, спокойствие, расслабление, невозмутимость, неудовольствие, беспокойство, неосторожность, нетерпение, отвращение, печаль, тревога, негодование, страдание, горе, страх, отчаяние, ужас, гнев, ярость, бешенство. Иначе поступает К.Изард. На основе дифференциации эмоций в рамках трех уровней, т.е. особенностей нейрофизиологических субстратов, мимических комплексов и переживательно-мотивационных характеристик, он выделяет систему из десяти фундаментальных эмоций (интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина), образующих основную мотивационную характеристику человеческого бытия.

Б.Д.Додонов в своих исследованиях подразделяет эмоции на 4 группы: на низшие и высшие; положительные и отрицательные, стенические и астенические; реакции и эмоциональные состояния; и дает так называемую типологию "ценных" эмоций, включающую: альтруистические, коммуникативные, глорические, практические, нугнические, романтические, эстетические, гедонистические, акизитивные, гностические.

Однако, анализ свидетельствует, что вопросы выделения и систематизация эмоций человека применительно к специфике учения изучены недостаточно. Имеются лишь немногие исследования, которые в большей степени характеризуют отдельные функции эмоций в познавательной деятельности. Первые попытки выделить круг специфических эмоций в познавательной деятельности человека встречаются еще в работах Платона, описавшего умственное наслаждение, Аристотеля и И.Канта, изложивших характеристику и значение удивления в познавательном процессе, Декарта, показавшего неразрывную связь чувства сомнения с мышлением, Спинозы, раскрывшего взаимосвязь уверенности и удовольствия в познавательном процессе.

Ряд ученых установили, что мышление неразрывно связано с эмоциями человека.

Т.А.Рибо в систему интеллектуальных чувств включает удивление, изумление, любопытство и сомнение. По его мнению, “инстинкт любопытства является корнем всякой интеллектуальной эмоции” При этом, чтобы испытывать чувства высшего порядка, требуется существование двух условий: во-первых, способности постигать и понимать идеи; во-вторых, эти идеи должны вызывать собой известные чувства, соответствующие стремлениям. Развитие эмоций в контексте представлений Т.А.Рибо зависят от развития общих идей - “...эволюция идей вызывает за собой эволюцию чувств”.

З.Клапаре расширяет класс эмоций, который предлагает Т.А. Рибо, еще и сходством, импликацией, совпадением, уверенностью, возможностью, а также теми переживаниями, которые связаны с выражением слов “но”, “если”, “почему” и т.п.

Среди специалистов в области педагогической психологии наибольший интерес представляет классификация чувств, разработанная К.Д.Ушинским. Обобщенно представленная автором система содержит три группы основных чувств. Органическое чувство возникает в различных состояниях “телесного” происхождения и не осознаются. Душевные же чувства, причина которых кроется в отношении наших представлений к нашим стремлениям, - осознаются. Высшим проявлением являются духовные чувства. Они присущи только человеку и отражают его эстетическую и нравственную суть сознания. В душевных чувствах К.Д.Ушинский выделяет две подгруппы. Во-первых, душевно-сердечные, которые порождаются в виде интереса и стремления. К последним автор относит чувства удовольствия-неудовольствия, влечения-отвращения, гнева-доброты, страха-смелости, стыда-самодовольства. Во-вторых, душевно-умственные, связанные с познавательной деятельностью, т.е. порождаемые умственной оценкой и сопровождающие умственный процесс. В частности, это чувства различия и сходства, умственного напряжения, неожиданности, удивления, обмана, сомнения, непримиримого контраста, умственного успеха.

В последние годы осуществлен ряд исследований, в которых выделяются определенные классы специфических эмоций, исходя из закономерностей развертывания процесса познавательной деятельности. Наиболее ярко это наблюдается в работах, проводимых под руководством О.К.Тихомирова. О.И.Павлюк предпринял попытку выделить и изучить на различных этапах учебной деятельности ряд модальностей эмоций учащихся, таких как, оживление, заинтересованность, удовлетворение, радость, удовольствие, уверенность, догадка, предчувствие

догадки, чувство ясности мысли, приятные волнения, переживание чувства гордости, удивление, сомнение, неудовлетворенность, недовольство, огорчение, неуверенность, беспокойство, страх, испуг, обида, досада, нетерпение, чувство беспомощности, чувство непонятного, скука. В этом аспекте имеются определенные сведения по описанию специфических эмоций любопытства и любознательности в развитии познавательного интереса, которые содержатся в исследованиях Н.Г.Морозовой. Любопытство автор связывает с положительной эмоцией и непосредственным мотивом. "Очень броское, - пишет она, - неожиданное, парадоксальное вызывает и более длительное и эмоционально-насыщенное внимание - любопытство, т.е. желание посмотреть, даже рассмотреть, но только с внешней стороны, обычно не вникая в существо вопроса". Любознательность автор считает близкой к интересу. В отличие от любопытства, любознательность она считает более диффузной и неглубокой характеристикой сосредоточенности на определенном предмете или деятельности. При этом подчеркивает, что деятельность, вызывающая интерес, отличается от деятельности, которой руководит только чувство долга и ответственности, эмоционально-познавательным отношением, т.е. радостью познания.

Из представленных сведений видно, что проблема классификации эмоций, как в общей психологии, так и педагогической, по существу находятся в стадии активного исследовательского разрешения. Одной из причин, затрудняющих выделение целостной системы специфических эмоций учения, является стремление большинства авторов осуществить эту работу в рамках интереса.

Известно, что интерес трактуется психологами неоднозначно. Запутанность и противоречивость этого понятия ведет к тому, что некоторые специалисты считают необходимым отказаться от термина "интерес" или использовать вместо него, так называемую, дидактическую тревогу. В то же время другие специалисты, обосновывая (с чем нельзя не согласиться), недостаточность изученности самой проблемы эмоций в учебной деятельности, приходят к необходимости выделять различные уровни интереса учащихся (занимательный, частный, узкий, обобщенный, концентрированный, глубокий, ведущий, центральный и др.).

Имеются исследования, в которых, при классификации эмоций типичных для учебной деятельности, анализируются отдельные динамические характеристики типа интенсивности, длительность глубины некоторых модальностей эмоций.

В ряде работ содержатся попытки описать систему движения эмоций, исходя из развития познавательного интереса учащихся. Наиболее полно этот процесс движения эмоций описал на основе эмпирических заключений В.Бандуревский. "От любопытства к заинтересованности, - замечает он, - от заинтересованности и познавательной активности к вниманию, от них - к пробудившейся научной любознательности и во все более устойчивой направленности личности на глубокое изучение школьных предметов к проявлению особенного внимания к некоторым из них - таков путь зарождения и развития интересов у учащихся".

Примерно такой же точки зрения придерживается А.К.Маркова. Путь к интересу у нее проходит "от эмоций, любопытства и позднее - любознательности, возникающих при столкновении с занимательным материалом, до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующему захваченность учащихся предметом".

К сожалению, авторы не раскрывают характеристику этих эмоций, а также эмоциогенных условий познавательной деятельности, в которых они рождаются.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что вопросы классификации эмоций применительно к специфике учебной деятельности не получили еще своего окончательного разрешения в современной психологии.

Исходя из результатов выполненного анализа, в число причин, затрудняющих решение данной проблемы, можно включить отсутствие теоретико-методологической основы, раскрывающей специфику и характер эмоциональной регуляции учебной деятельности. Как справедливо отмечает В.К.Вилюнас, вопрос о классификации является важнейшим компонентом психологической теории эмоций. Давая им обобщенную характеристику (в частности, различая эмоции по модальности или качеству, интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, воздействию на организм, форме своего развития, уровня проявления, строению, предметному содержанию, нервному субстрату и др.), автор приходит к выводу, что все они отвечают на вопрос, почему в развитии психики сложились и закрепились выделенные модальности.

Таким образом, при выделении и систематизации эмоций учащихся возможным является, во-первых: а) учет эмоций мотивационно-эмоционального характера, или так называемых переживаний мотивационного порядка (например, интерес-возбуждение и т.п.); б) ин-

теллектуальных эмоций или эмоций, связанных с мышлением (например, сомнения и т.п.); в) эмоций, отражающих преимущественно поведенческий аспект оценки отношения учащихся к процессу и условиям учения (например, безразличие, радость и т.п.). Во-вторых, признание определенных тенденций в смене движения эмоций, исходя из процесса развертывания познавательной деятельности учащихся.

Вопросы для рассмотрения

1. Почему проблема классификации эмоций является важной в психологии?
2. Какие существуют теоретические подходы классификации эмоций?
3. Что важно учитывать при выделении круга специфических эмоций учащихся?

Темы для рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Проблема классификации эмоций в психологии
2. Разработка системы анализа специфики эмоций учащихся в учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев С.А.* Интерес к учению в современной психологии и педагогике. - К., 1975. - 500 с.
2. *Божович Л.И.* Значение переживания как предмет психологии // *Вопр. психол.* - 1972. № 1. - С.130-134.
3. *Бондаревский В.* Воспитание интереса к знаниям. - Тула, 1963.
4. *Бреслав Г.М.* Проблема эмоциональной регуляции общения у школьников // *Вопр. психол.* - 1984. № 3. - С.53-59.
5. *Васильев И.А.* К анализу возникновения интеллектуальных эмоций // *Психологическое исследование интеллектуальной деятельности.* - М., 1974. - С.50-53.
6. *Васильев И.А.* Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. - М., 1980. - 190 с.
7. *Вайсфельд М.* Стремления и чувство. - Спб., 1914. - 282 с.
8. *Вит Н.В.* Речь и эмоции: Учебное пособие к спецкурсу по психологии. - М., 1984. - 75 с.
9. *Виллюнас В.К.* Психология эмоциональных явлений. - М., 1976.
10. *Виллюнас В.К.* Основные проблемы психологической теории эмоций // *Психология эмоций. Тексты.* - М., 1984. - С. 3-28.
11. *Выготский Л.С.* Собр. соч. В 6 т. - М., 1982-1983.

12. Вундт В. Основы физиологической психологии. - Пб., 1912. Т.2. - С.351-431. Т.3. - С.125-260.
13. Вундт В. Очерки психологии. - М., 1912. - С.25-162.
14. Гольгорн Э., Луфборроу Д. Эмоции и эмоциональные расстройства. - М., 1966. - 676 с.
15. Громова Е.Л. Эмоциональная память и ее механизмы. - М., 1986. - 160 с.
16. Грот Н.Я. Психология чувствований в ее истории и главных основах. - Пб., 1879-1880. - С.418-497.
17. Грот Н.Я. Значения чувств в познании и деятельности человека: Речь произнесенная в годовичном собрании общества 24 января 1889 г. - М., 1889. - 42 с.
18. Декарт Р. Страсти души. Избр. произв. - М., 1950. - С.593-700.
19. Дерябин З.С. Чувства, влечения, эмоции. - Л., 1974. - 158 с.
20. Джеймс У. Психология. - Пб., 1905. - 447 с.
21. Додонов Б.И. Темпы общей эмоциональной направленности людей и тенденции структурирования эмоциональной сферы // Вопр. психол. - 1972. - № 1. - С.45-55.
22. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. - М., 1978. - 270 с.
23. Дусовицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности // Вопр. психол. - 1982. - № 3 - С. 56-61.
24. Ефимова Н.В. Функции эмоций в создании мотивационного момента деятельности // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - М., 1987. - С.24-31.
25. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе функции в структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопр. психол. - 1974. - № 6. - С.59-73.
26. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка. // Материалы IV Всесоюзн. съезда Общества психологов. - Тбилиси. 1971. - С.647-648.
27. Кант И. Соч.: В 6 т. - М., 1966.
28. Кеннон В. Физиология эмоций. - Л., 1927. - 173 с.
29. Киричук А.В. Учебные интересы младших школьников. - К., 1982. - 126 с. (- на укр. яз.).
30. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. - М., 1955. - 651 с.
31. Копана О.С. Исследование эмоциональной регуляции мыслительной деятельности. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1982. - 23 с.
32. Крутецкий В.А. Интерес // Педагогическая энциклопедия. - М., 1966. Т.2. - С.255-258.

33. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М., 1981. - 583.
34. Линдслей Д.Б. Эмоции // Экспериментальная психология.- М., 1960. - С. 629-684.
35. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М., 1983. - 95 с.
36. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников. - М., 1986. - 190 с.
37. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. - М., 1990. - 192 с.
38. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников.-М., 1984.
39. Моргун Б.Ф. Типология мотивов учебной деятельности //Исследование мотивационной сферы личности /Под ред. -В.Г.Леонтьева./ - Новосибирск. 1984. - С. 42-52
40. Морозова Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье - М., 1961. - 224 с.
41. Морозова П.Г. Учителю о познавательном интересе. - М., 1979.
42. Николаев А.И. Умственный труд и эмоции. - М., 368 с.
43. Николаева Т.М. Жест и мимика в лекции. - М., 1972. - 37 с.
44. Никифоров А.С. Эмоции в нашей жизни. - М., 1979. - 272 с.
45. Павлов И.П. Сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г. Полн. собр.соч. - М.-Л., 1951. Т.3., кн. 1. - С. 306-313.
46. Павлов И.П. Полн.собр.соч. - М., 1951, Т.2., С. 216-217.
47. Павлюк О.И. Эмоциональные компоненты мотивации: Формирование интереса к учению у школьников. - М., 1986. - С. 148-170
48. Путляева Л.В. О функциях эмоций в мыслительном процессе //Вопр. психолог. 1979. - №1. - С. 28.
49. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. - М., 1979.
50. Рейх М. О выражении глаз. - Пб. 1898. - 42 с.
51. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Воспитание, обучение и психическое развитие //Тез. докл. Всесоюзного съезда Общества психологов. Ч.1., - М., 1977. - С. 50.
52. Рибо Т. Психология чувств. - Пб., 1912. - 303 с.
53. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. - М., 1975. - 141 с.
54. Симонов П.В., Ванштейн И.И., Волуева М.В. и др. Физиологические

особенности положительных и отрицательных эмоциональных состояний. - М., 1972. - 136 с.

55. *Симонов П.В.* Что такое эмоции? - М., 1966. - 95 с.

56. *Тихомиров О.К., Ключко П.Е.* Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // *Вопр. психол.* 1980. - № 5, - С.23-31

57. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т.2. - М.-Л., 1948.

58. *Ушинский К.Д.* Избр. соч. Т.1. - М., 1974. - 583 с.

59. *Фетискин Н.П.* Исследования эмоциональных потенциалов в учебной деятельности: Методические рекомендации. - Кострома., 1968.

§ 2. Возможности определения эмоций учащихся

Известно, что любому человеку доступны все чувства. Частота и интенсивность их проявления зависит от наличия или отсутствия у человека постоянной потребности сталкиваться с ситуациями, вызывающими отдельные переживания. Естественно, что такая потребность не изначально дана человеку. Эмоции, как и все психические явления, порождаются в конкретных условиях деятельности, в том числе и учебной, отражая характер ее протекания. В организованной учебной деятельности обучаемые сталкиваются со множеством эмоциогенных ситуаций, возникающих как произвольно, так и произвольно. Вопрос о том, какие эмоции в большей степени порождаются и развиваются в процессе обучения, является одним из основных в решении проблемы эмоциональной регуляции познавательной деятельности. Определив круг так называемых специфических эмоций учебной деятельности учащихся, мы сможем выяснить и наиболее значимые эмоциогенные ситуации, разработать адекватные приемы корректирования познавательной деятельности обучаемых.

Ставя задачу выявить наиболее типичные эмоции, которые учащиеся желали бы испытывать на разных этапах учебного процесса, мы можем допустить, что именно данные эмоции и есть тот континуум переживаний, который детерминирует успешность эмоциональной регуляции деятельности, при этом исходить из того, что лица, овладевшие основами учебной деятельности (научившиеся учиться), с большей вероятностью отразят данный континуум по сравнению с лицами, которые только овладевают ею. Представляется важным со-

поставить эмоции, которые учащиеся хотели бы испытывать в учебной деятельности с теми, которые реально испытывают.

Напомним, что в учении условно выделяются: этап первичного анализа дидактического материала или знакомства с темой; этап усвоения понятий; этап закрепления полученных знаний (понятий) с последующим их использованием в дальнейшей деятельности. На данных этапах учебной деятельности проявляются специфические эмоции, определяемые содержанием эмоциогенных ситуаций.

Для изучения эмоций у учащихся рекомендуем провести серию занятий со студентами или педагогами, которые носили бы учебно-исследовательский характер.

Первоначально желательно определить общий перечень наиболее типичных эмоций учащихся, затем выделить и описать признаки их выражения, а также особенности их изменения с учетом развертывания процесса учебной деятельности.

Определение перечня наиболее типичных эмоций для учащихся и признаков их выражения можно провести, опираясь на данные индивидуального опыта, а специфику изменения эмоций у учащихся на занятиях желательно выяснить в реальных условиях наблюдения за уроком и опросе.

Известно, что существует достаточно большое количество различных эмоциональных проявлений. Поэтому в качестве образца студентам и педагогам можно предложить следующий их перечень:

застенчивость	угроза	боязнь
злость	скука	агрессивность
грусть	опасение	гордость
интерес	презрение	разочарование
возмущение	удивление	смелость
увлечение	любопытство	воодушевление
неуверенность	тревога	обида
сомнение	ненависть	ревность
гнев	любопытность	догадка
безразличие	враждебность	стыд
удовольствие	успех	недоумение
радость	растерянность	восхищение

Данный перечень эмоций можно представить на слух или в виде анкеты (приложение 2) и попросив студентов дать максимальный или минимальный балл в зависимости от того, как часто они испытывают каждую эмоцию на занятиях.

При обработке и обсуждении полученных результатов возникнет ряд вопросов, связанных с тем, что имеются различия в понимании сути одних и тех же эмоций разными студентами. Поэтому результатом данной работы должны быть выводы, связанные с тем, что действительно существует ряд близких по содержанию и выражению, но разных по наименованию эмоций.

На основании этих исследований для оптимизации процесса изучения эмоций с учетом ранга частоты встречаемости их на занятиях можно выбрать те из них, которые наиболее часто проявляются. Тем самым сократив их перечень.

Исходя из нашего опыта, можно выбрать для дальнейшего анализа такие эмоции, как удивление, любопытство, любознательность, скука, обида, недоумение, удовольствие, стыд, воодушевление, догадка, интерес, радость, сомнение, злость, увлечение, разочарование, боязнь, безразличие. (При этом мы не исключаем, что могут быть и другие).

Для преодоления разногласий в трактовке указанных эмоций можно предложить студентам, опираясь на данные научно-методической литературы дать общую характеристику понятия каждой из приведенных эмоций. Для образца можно использовать характеристику, которая приведена в приложении 3.

Следующим шагом учебно-исследовательской работы может выступить определение наиболее существенных эмоций, которые студенты испытывают на каждом этапе учебной деятельности.

Для этого можно использовать анкету опроса, приведенную в приложении 3. После заполнения анкеты и обработки результатов можно определить типичные эмоции для каждого этапа. При этом выделив реально испытываемые эмоции, важно предложить студентам (учащимся, педагогам) отметить по аналогичной процедуре и те эмоции, которые они хотели бы испытывать. В заключение при подведении итогов в этой части учебно-исследовательской работы необходимо обратить внимание на имеющиеся разногласия в реально испытываемых и потребностно-значимых эмоциях (т.е. тех, которые они желают испытывать). Эта работа может закончиться графиком либо рисунком, наглядно иллюстрирующем неиспользованные резервы эмоциональной регуляции учебного процесса.

Эмоции, которые хотят испытывать обучаемые, получившие в идеальном варианте наибольшую выраженность, можно обозначить ведущими. Эмоции данного класса как бы сопровождают деятельность.

В учебной деятельности это сопровождение специфично, определяемо внутренними условиями ее регуляции. Так, на ориентировочно-мотивационном этапе доминируют результативные мотивы с выработкой конкретных целей, направленных на внешние признаки дидактического материала. Поэтому здесь и проявляется себя эмоциональность как динамическое свойство личности, которое с наибольшей вероятностью может быть представлено на уровне удивления и любопытства.

На следующем этапе происходит доминирование внутреннего результативного мотива с выработкой общих целей, направленных на усвоение свойств предметов. Все это способствует усилению взаимодействия между эмоциональными и когнитивными процессами. Его результат в идеале может фиксироваться эмоциями любопытства и любознательности. Заключительный этап учебной деятельности предполагает доминирование внутреннего мотива, выработку целевых систем с учетом общей и конкретной направленности на выяснение сути явлений, установки общих принципов, действующих в разных условиях. Здесь эмоции активно включаются в гностическую структуру сознания. И прежде всего могут фиксироваться эмоциями любознательности и увлечения.

Не получившие высокой представленности на всех этапах учебного процесса эмоции можно считать производными. Их перечень значительно шире и содержит эмоции не только с положительными, но и с отрицательными знаками. Причиной возникновения данных эмоций могут быть различные факторы на занятии. Не учитывать их - значит односторонне подходить к эмоциональной регуляции учебной деятельности. К тому же в реальных ее условиях соотношение выделенных основных и производных эмоций носит достаточно сложный, а порой и амбивалентный характер. В большинстве своем эти соотношения и их изменения на разных этапах учебного процесса свидетельствуют о значительном потенциальном резерве эмоциональной сферы обучаемых в повышении и регуляции познавательной деятельности.

Таким образом в результате можно отметить, что специфические эмоции учебно-познавательной деятельности могут подразделяться на основные и производные эмоции. Согласно этапам учебной деятельности основные эмоции можно представить как модель - движение: от удивления к любопытству, от любопытства к любознательности, от любознательности к увлечению (табл. 4). Перечень производных эмо-

ций значительно шире, он не ограничивается лишь положительными модальностями.

Обнаруженное рассогласование (если таковое прослеживается по данным работы со студентами) между желаемыми и реально испытываемыми эмоциями может указывать на недостатки в эмоциональной регуляции процесса учебной деятельности.

Таблица 4

Модель движения потребностно-значимых (сновых) эмоций у учащихся

Этап учебного процесса	Наименование эмоций		
3			Радость, интерес
2		Любопытство, любознательность	
1	Удивление, любопытство		

Неадекватные действия педагогов на эмоциональные реакции учащихся преимущественно возникают из-за неверной их диагностики.

Можно допустить, что точность определения педагогом испытываемых эмоций учащихся зависит от его умения анализировать особенности признаков их выражения.

Определение наиболее информативных характеристик, позволяющих эффективно оценивать наблюдаемые эмоции людей, составляет предмет разных исследований. Их анализ показывает, что успешность распознавания эмоций детерминирована различными условиями и факторами. Среди них существенное значение имеет способ и круг анализируемых признаков выражения эмоций, жизненный опыт распознающего, уровень его психологической подготовки и многое другое.

Следует также подчеркнуть, что имеющиеся исследования по изучению особенностей распознавания эмоций затрагивают разные уровни их проявления. Наибольшее распространение получили работы, в которых изучаются вегетативные, биохимические, физиологические признаки. Менее изучены экспрессивно-мимические, жестовые, инто-

национно-коммуникативные признаки, которые являются важными в организации педагогом процесса эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Задача студентов состоит в том, чтобы исходя из своего опыта выделять как можно больше признаков, по которым они оценивают эмоции школьников. Данные, полученные при заполнении анкеты, дополняются опросом, уточняющим зафиксированные признаки. Обработку полученных результатов желательно осуществить посредством ранжирования констатируемых признаков.

Исходя из полученных данных важно подвести студентов к тому, что условно все признаки, по которым распознаются эмоции школьников, можно подразделять на две группы, т.е. экспрессивные, и субъективные. Форму таблиц для фиксирования признаков можно заимствовать из наших данных, приведенных в приложениях 4,5. При этом, если позволяют данные, подчеркнуть, что субъективные признаки представлены более разнообразно. Исключение могут составить лишь отдельные признаки, которые упоминаются при определении различных эмоций. В частности, у радости и удовольствия - хорошее настроение; у безразличия и скуки - отсутствие интереса; у любознательности и любопытства - увлечение. Обратит внимание, что субъективные признаки обозначаются мотивационными (желание достичь), смысловыми (вопрос "почему?"), энергетическими (чувство активности), нравственными (совесть мучает) и другими характеристиками.

Следует подчеркнуть, что среди субъективных признаков нередко могут встречаться и сами модальности эмоций.

Констатацию одинаковых признаков у разных эмоций желательно связывать с исходно общими источниками их происхождения. Эти данные как бы подтверждают результаты предыдущих опытов, где характеризовались эмоции, связанные с мотивацией, интеллектом и другими особенностями психической регуляции деятельности.

Указанные тенденции могут прогрессировать, когда фиксируются экспрессивные признаки исследуемых эмоций.

Исходя из приведенных результатов желательно отметить, что отдельные эмоции имеют от одного до трех идентичных экспрессивных признаков. Исключение могут составить боязнь и стыд. Наибольшее сходство по признакам наблюдается между такими эмоциями, как недоумение, удивление, догадка, сомнение; скука, безразличие и разочарование; любопытство, любознательность и интерес; увлечение и воодушевление; злость и гнев; радость и удовольствие.

Характерными признаками для первой указанной выше группы являются: широко открытые глаза с приподнятыми бровями и приоткрытым ртом. Для второй - отсутствующе-безразличный взгляд, зевание и выполнение действий постороннего характера. Для третьей - блеск и горение глаз, устремленность взгляда, приоткрытость рта, часто задаются вопросы. Для четвертой - живость и блеск в глазах, быстрота действий, нереагирование на внешние воздействия. Для пятой - сдвиг бровей к переносице, прищуривание глаз, губы надуты. Для шестой - улыбка, блеск в глазах, веселое, сияющее лицо и т.д.

Опираясь на полученные данные, необходимо подойти к тому, что изменения в области глаз и рта наиболее часто упоминаются при характеристике выражения эмоций. Обратит внимание и на вегетативные, интонационные признаки при описании эмоций школьников. Показать, что вегетативные признаки при проявлении тех или иных эмоций не всегда являются надежными показателями их оценки. Это можно подтвердить тем, что при разных эмоциях фиксируются одинаковые вегетативные изменения.

На основании анализа результатов последней учебно-исследовательской работы важно подойти еще и к тому, что выделенные по рейтингу 19 эмоций можно объединить в 9 групп, исходя из близости их наименования, т.е. недоумение, удивление; скука, безразличие; интерес, любознательность, любопытство; злость, гнев; сомнения, догадка; боязнь, страх; стыд, смущение; обида, разочарование; удовольствие, радость. Последняя процедура является важной для подготовки перехода к визуальной диагностике эмоций у школьников в реальных условиях учебной деятельности.

Учебно-исследовательскую работу в этой части можно провести на занятиях в несколько этапов.

На первом, т.е. подготовительном этапе для выделения и уточнения наиболее информативных зон лица при оперативной диагностике эмоций учащихся можно предложить студентам на занятии девять схематических изображений лиц, где наиболее отчетливо фиксируются признаки выделенных ранее эмоций. Задача студентов, как можно точнее назвать эмоцию и как можно больше перечислить признаков, ее характеризующих, зафиксировав это в произвольном протоколе. Образцы схем можно использовать, которые представлены в приложении 6 или подготовить самостоятельно. По итогам данной работы необходимо подойти к тому, что наиболее информативными зонами лица при распознавании эмоций могут быть область глаз и рта.

На втором этапе для отработки навыков оперативной диагностики эмоций по данным экспрессии лица можно предложить студентам 9 фотографий (Приложение 14), где также наиболее отчетливо фиксируются эмоции и их признаки. Помимо задач, которые решались на предыдущем этапе, здесь можно еще и уточнить модальность эмоций, т.е. ту, которая является ведущей в каждом из 9 комплексов. (недоумение, удивление; скука, безразличие; интерес, любознательность, любопытство; злость, гнев; сомнение, догадка; радость, удовольствие; боязнь, страх; стыд, смущение; обида, разочарование), которые имеют общие внешние признаки выражения. При этом важно еще и прийти к тому, что ведущей в первом синдроме является эмоция удивления, во втором - скука, третьем - интерес, четвертом - злость, пятом - сомнение, шестом - радость, седьмом - боязнь, восьмом - стыд, девятом - обида.

На третьем этапе для отработки навыков оперативной диагностики эмоций учащихся можно продемонстрировать несколько видеофрагментов, иллюстрирующих выражения эмоций у детей, первоначально без звука, а затем - со звуком, в реальных условиях их взаимодействия в классе.

Задача студентов - определить не только испытываемые эмоции учащимися, но и значения динамических признаков экспрессии лица, жестовых действий, а также вербальных особенностей.

Итогом этой работы должно стать заключение о том, что с расширением признаков (особенно динамических), отражающих ту или иную эмоцию учащихся, точность их диагностики существенно возрастает.

На заключительном этапе студентам предлагается в реальных условиях урока на основе наблюдения определить типичные доминирующие эмоции как можно большего количества учащихся на первом, втором и третьем этапе развертывания процесса учебной деятельности.

Лучше всего эту учебно-исследовательскую работу провести в период экспериментальных уроков на педагогической практике, когда каждый этап учебной деятельности готовят и ведут разные студенты. В начале определения эмоций можно вести в виде открытого наблюдения (т.е. когда студент наблюдает за уроком, который проводит его товарищ), затем включенного наблюдения, (т.е. когда студент сам ведет урок как учитель).

Для удобства диагностики эмоций желательна предварительно подготовленная схема расположения учащихся за партами.

По окончании данной исследовательской работы желательно про-

вести сопоставление результатов диагностики разными студентами и их обсуждение. Для подготовки студентов к распознаанию эмоций учащихся можно также, если это позволяют условия, использовать специальный учебный тренинг разработанный под нашим руководством А.М. Ананьевым, который мы подробно излагаем в следующем параграфе пособия. Данный тренинг позволяет расширить знания студентов о признаках характеризующих эмоции прямо или косвенно и тем самым улучшить их психологическую подготовку к оперативному распознаванию эмоций учащихся.

Вопросы для рассмотрения

1. Какие можно выделить специфические эмоции учащихся?
2. Что характеризует базальные эмоции, а также ведущие и производные эмоции в учебной деятельности?
3. Как можно подразделить признаки выражения эмоций?
4. Какие факторы повышают, а какие затрудняют диагностику эмоций учащихся?

Темы для рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Возможности использования дифференциального подхода при выделении специфических эмоций учащихся.
2. Изучение и систематизация основных признаков внешнего выражения эмоций учащихся.
3. Построение системы тренинговых упражнений для совершенствования визуальной диагностики эмоций учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вит Н.В.* Об эмоциях и их выражении //Вопр. психол. 1964. - № 3. - С. 140-154.
2. *Волконский С.М.* Выразительный человек. - Пб., 1918. С. 136.
3. *Горелов И.Н.* Невербальные коммуникации. - М., 1980. - 104 с.
4. *Дарвин Ч.* Выражение эмоций у животных и человека. Соч. Т.5., - 1953. - С. 530.
5. *Ермолаева Е.А.* Психосемантический анализ жестикуляции как знакового средства общения. //Автореф.дис...канд.психол.наук - М., 1984. - 22 с.
6. *Изард К.* Эмоции человека. - М., 1980. - 440 с.
7. *Кириленко Г.Л.* Проблема исследования жестов в зарубежной психологии //Вопр. психол. - 1987. - № 3. - С. 133-147.

8. *Лабунская В.А.* Невербальное поведение. - Ростов, 1986. - 135 с.
9. *Ланге К.Г.* Аффекты. - Пб., 1890. - 67 с.
10. *Лугошкис А.И.* Эмоциональные потенциалы коллектива. - М., 1988.
11. *Макаренко Ю.А.* Мудрость чувств. - М., 1970. - 176 с.
12. *Малкова Т.П.* Восприятие экспрессии человеческого лица. //Автореф. дис. ... канд.психол.наук. - Л., 1981. - 23 с.
13. *Мантенгауца П.* Физиогномика и выражение чувств. - Киев., 1986 - 304 с.
14. *Носенко Э.Л., Величко Л.Ф., Скряга А.Н.* Особенности проявления эмоционального состояния студентов в их коммуникативной деятельности //Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - М., 1988 - С. 222-224.
15. *Нушикян Э.А.* Типология интонации эмоциональной речи. - К., - 1986. - 158 с.
16. Основы сценического движения /Под ред. И.Э.Коха. - М., 1976. - 222 с.
17. *Рейс Р.А.* Словесный портрет. - М., 1914. - 154 с.
18. *Сикорский И.А.* Всеобщая психология с физиогномикой. -К., 1912. - 500 с.
19. *Чебыкин А.Я.* Распознавание эмоций школьников педагогами // Вопр. психол.. 1991. - № 5. - С. 74-80
20. *Эголинский Я.А.* Эмоции человека и двигательная деятельность. - Л., 1978.
21. *Якобсон П.М.* Изучение чувств у детей и подростков. - М., 1961.

§ 3. Психолого-педагогический тренинг распознавания эмоций

Основная цель тренинга - сформировать у студентов педагогических вузов основы умений оперативно оценивать эмоциональные проявления у учащихся.

Частные цели тренинга могут быть сведены к следующим:

- расширить диапазон информационных каналов, обострить наблюдательность;
- при помощи методов визуальной диагностики "читать" позы, мимику, жесты, выявлять несоответствие между словами и эмоциональным состоянием партнера, анализировать и прогнозировать поведение субъектов коммуникации;

- лучше понимать механизмы межличностного восприятия людьми друг друга и восприятия самого себя;
- вооружить способами позитивного воздействия на других;
- расширить диапазон невербальных средств, используемых личностью в процессе коммуникации;
- овладеть приемами "выравнивания" эмоционального состояния своего и партнера, повысить уверенность в себе, раскованность, адекватную включенность в ситуацию;
- активизировать процесс самопознания и самоактуализации личности.

Организационные условия:

- длительность тренинга - 5 дней;
- продолжительность занятий - 4-5 академических часов;
- количество участников - не менее 12, но не более 20;
- помещение - любая аудиторная комната площадью не менее 40 кв.м.

Обучающие средства. В качестве таковых могут использоваться ролевые игры; обратная связь, данные по которой дают друг другу сами участники; психогимнастика; специальные упражнения.

ПРИМЕРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЗАНЯТИЙ ПО ДНЯМ

День первый (занятие 1-е)

Цель: снятие барьера коммуникативного взаимодействия участников тренинга как условия визуальной диагностики.

Задачи:

- 1) установление контакта с участниками тренинга и между ними для обеспечения наиболее благоприятных условий проведения занятий;
- 2) ознакомление с принципами работы в тренинге и выработка групповых ритуалов;
- 3) формирование понятия визуальной диагностики и получение информации о механизмах визуального наблюдения;
- 4) выработка умения анализировать и антиципировать поведение партнеров.

Оборудование и условия: демонстрационная доска, листы бумаги, фломастеры, булавки, дневники участников тренинга.

Краткое методическое вступление.

Ведущий сообщает, что в любом тренинге общение между участниками должно быть эффективным. Критериями такого общения являются:

- достижение результата (предметная цель);
- эмоциональная удовлетворенность партнеров;

Достижение цели будет возможным, если будут соблюдаться групповые нормы, правила, а именно:

- равноценность: "Нет статусных различий, иерархии, сложившейся до группы, субординации. Каждый отвечает как за свои решения, так и за групповые";

- активность: "Будь активен". От активности каждого зависит эффективность общего дела;

- правдивость: "Говори правду или молчи";

- открытость. Обсуждению подлежит только то, что происходит "здесь и сейчас", а не когда-то и с кем-то;

- конфиденциальность. Информация, обсуждаемая в группе и касающаяся "личных" жизненных историй каждого, не "выносятся" за пределы круга;

- обратная связь. "Говорите о поведении, а не о личности. Избегайте непосредственных оценок человека, "оценивайте" поступки;"

- запреты. Накладывается "вето" на такие фразы, как "Я не хочу", "Я не буду". Запрещаются "закрытые" позы и жесты. Нельзя перебивать ведущего, друг друга.

При этом важно подчеркнуть, что большинство людей, взаимодействуя с окружающим миром, используют возможности своего внимания, в основном, лишь для предметно-практической деятельности и в меньшей мере для успешного общения с другими людьми. Тоже следует сказать и о таком важном для общения качестве восприятия, каким является наблюдательность человека. Успех общения зависит от того, насколько наблюдательными мы умеем быть по отношению к окружающим нас людям. И трудно не согласиться с писателем А. Ваксбергом в том, что многие люди поразительно слепы в мире, который их окружает. Подумайте, как много, к примеру, могут сказать о человеке его манеры, его речь, его одежда, и то, как он ест, и как он зевает, и какова форма его ногтей, и какими нитками пришита пуговица к его пиджаку, и на какую шутку он реагирует, а какую пропускает мимо ушей.

Фиксировать мельчайшие колебания экспрессии собеседника и по ним заключать об истинном характере изменений в его настроении, отмечать малозаметные большинству из нас особенности поведения или внешнего облика и видеть существенное в личности - в этом и состоит умение наблюдать, необходимое для процесса коммуникации.

Выработка данных умений тесно связана с проблемой взаимной оценки индивидуально-личностных особенностей друг друга. От правильности диагностики последних зависят адекватность и успех решения совместных задач. Решению указанных проблем способствует визуальная психодиагностика человека.

Визуальная психодиагностика - это ветвь психологической диагностики, разрабатывающая и использующая методы изучения индивидуально-психологических особенностей и качеств личности при помощи визуального восприятия.

Следует указать, что методом визуальной диагностики выступает визуальное наблюдение (зрительное изучение конкретного субъекта/ов/ с целью обнаружения и оценки тех или иных его /их/ качеств, свойств и др. видимых признаков), где "визуальность" приобретает значение определенной стратегии наблюдения.

Задачей визуальной диагностики является распознавание "внешних" характеристик поведения и облика человека. Важно отметить, что такие особенности выступают для других людей носителями определенной информации и играют роль сигналов. Так, по отдельным признакам, входящим во внешний облик человека, люди судят о его расовой и национальной принадлежности, уровне культурного развития, его определенных способностях, испытываемом им состоянии. Признаки-сигналы, будучи отраженными, актуализируют в сознании воспринимающего субъекта большую или меньшую систему знаний, которую он привык связывать с каждым из этих сигналов. Подобная система знаний существует в форме своеобразного языка, словами которого выступают средства невербальной коммуникации. Этот язык называют "невербальным", "экспрессивным репертуаром человека", на Западе - "боди лэнгвидж" (язык жестов, мимики и телодвижений). Совокупность элементов языка тела обладает сложной структурой. В нее, как правило, входят признаки разных модальностей (воспринимаемые на слух, зрительно, тактильно). Поэтому визуальной диагностике могут подвергаться лишь те особенности человека, которые воспринимаются наблюдателем зрительно. Таким образом, наиболее

информативными признаками, попадающими в поле зрения наблюдателя-диагноста являются:

- 1) конституционально-морфологические (тип телосложения, форма головы, туловища, их составляющих, пол, возраст);
- 2) мимические ("лицевая" экспрессия): перемены в положении век, бровей, рта, выражения глаз;
- 3) биомеханические (жесты, позы, походка, вегетосоматика);
- 4) авербальные (выразительные действия с предметами);
- 5) дислокационно-пространственные (персональное пространство, дистанция и место расположения партнеров).

Об эмоциональном состоянии могут говорить различные изменения на всех этих уровнях.

Таким образом, совокупность конкретных проявлений данных признаков, с учетом ситуации, является тем информативным комплексом, который сигнализирует партнерам по общению о психических процессах, состояниях друг друга и учитывается для построения стратегии дальнейшего взаимодействия. Кроме того, обязательным условием, при котором становится возможной визуальная диагностика, является визуальный контакт. Установление визуального контакта - психологический критерий эффективного общения. Визуальный контакт, как движение глаз, организует процесс ориентировки, направленность партнеров по отношению друг к другу (люди смотрят друг на друга от 30% до 60% времени общения). Партнеры по взаимодействию склонны к зрительному контакту в большей степени, когда они слушают, чем когда они говорят. Обычно человек отводит глаза также тогда, когда задает вопросы, от которых он чувствует себя неудобно, ощущает вину. С другой стороны, когда человек агрессивен, озлоблен или защищается, контакты глаз резко возрастают, взгляд становится напряженным, силовым. Активное прерывание взора - отклонение взора в сторону или закатывание глаз - равносильно уходу из ситуации, вытеснению окружающих людей из личного пространства. Направленный на ученика взор педагога демонстрирует ему, что он является объектом внимания.

Таким образом, визуальная диагностика в процессе коммуникации выступает для специалиста-наблюдателя важным средством познания человека и особенностей его участия в межличностном взаимодействии.

Ход тренинга

Ведущий просит освободить пространство и расставить стулья по числу участников, занять места в круге.

Упражнение 1.

Инструкция: “Я нарисую на доске три схематических изображения выражения лица (см. Приложение 13). Вы должны оценить свое состояние, выбрав из трех изображений одно. Выполнять задание будем молча, не переговариваясь друг с другом. После этого посмотрите друг на друга и улыбнитесь.”

Упражнение 2.

Инструкция: “Сейчас у нас будет возможность продолжить знакомство. Сделаем это так: “Когда мы едем в транспорте, идем за покупками в магазин, сидим на занятиях в университете, к нам обязательно обращаются окружающие. Среди обращений можно услышать:

“- Бордовый берет, передайте деньги водителю!

- Девушка, ...!

- Эй, длинный, ...!

- Душечка, милочка, ...!”

Какие ощущения при этом у Вас возникают?

Возможны четыре варианта обращения: по имени “Ты-Вы”; по имени-отчеству “Ты-Вы”. Что Вы думаете об этих формах? Старайтесь аргументировать свои ответы “За” и “Против”.

Голосованием принимается решение о форме обращения.

Упражнение 3.

Все садятся по кругу.

Инструкция: “Наше знакомство будет проходить следующим образом. Сейчас каждый из вас приготовит лист бумаги, где он будет записывать те имена, которые ему назовут члены группы. В течение 10 минут вы будете по очереди, начиная с сидящего слева от меня, называть те имена, которые ему в наибольшей степени соответствуют. При этом учитывайте кто перед вами, как выглядит этот человек, во что одет, какие у него глаза, какой голос, манера общаться и т.д. Главное - ваше представление о том, какое имя ему (ей) подойдет, больше соответствует характеру этого человека. Все имена, которые вам назовут ваши партнеры, нужно записать. Внимательно просмотрите полученный список и выберите то имя, которое вам больше всего при-

шлось по душе. Вы вправе оставить себе и свое настоящее имя, если в перечне предложенных вам имен не нашлось ни одного устраивающего вас.

Когда вы решите, какое имя взять, нужно оформить визитку, где указываете это тренинговое имя. В дальнейшем на всем протяжении занятий вы будете обращаться друг к другу по этим именам”.

Когда упражнение завершено, участники по очереди рассказывают о своих впечатлениях о проведенном этюде: чье предложение понравилось больше всего, какое имя совсем не понравилось и почему и т.д.

Упражнение 4.

Инструкция: “Во внешнем облике, поведении человека, которого вы воспринимаете, с которым общаетесь, содержится определенная информация, которая в той или иной мере “считывается”. Представьте себе “лестницу физиогномического мастерства” (см. Рис. 1, стр. 84). Левый край - мастер физиогномики. Правый край - низший уровень мастерства. Ваша задача - найти свое место на лестнице и встать на ступеньку, которая соответствует вашим представлениям о своем уровне “считывания” информации. Всего 10 ступенек. Время до 5 мин.

Упражнение 5.

Инструкция: “Я выбираю пять основных диспутантов и пять наблюдателей за каждым. Диспутантам предлагаю вопрос: “Какие признаки внешности и поведения человека наиболее красноречивы для наблюдателя-собеседника?” Задача наблюдателей определить какие особенности поведения проявлялись у диспутантов. По моей команде дискуссию заканчиваем”. Время проведения – 20 минут.

Когда упражнение завершено, тренер может обратиться к группе с вопросом: “Какие чувства вы испытывали в ходе дискуссии. Удовлетворены ли результатами, собственным вкладом в дискуссию и поведением партнеров?”

И вопрос наблюдателям: “Что помогало, а что мешало игрокам в ходе обсуждения проблемы дискуссии, какие особенности поведения “говорили” вам об этом?”

Упражнение 6.

“Разбейтесь на пары и встаньте в круг лицом друг к другу, - получилась карусель.”

Инструкция: “По моему сигналу внутренний круг будет сдвигать-

ся по часовой стрелке на одного партнера. Вам надо поздороваться, используя лишь мимику и жесты, как будто вы:

- а) приходите домой;
- б) встретили знакомого;
- в) неожиданно повстречали близкого друга;
- г) как ученик, опоздавший на урок;
- д) встретили человека, который во многом от вас зависит;
- е) с первым встречным, мало знакомым;
- ж) инопланетяне, которые здороваются, потираясь носами.

Упражнение 7.

Инструкция: “Я предлагаю следующую игровую ситуацию с двумя главными действующими лицами: учителем и учеником. Учителем будет наша замечательная участница - ..., а учеником - ... Все остальные выступают в роли наблюдателей. Представьте следующую ситуацию: “Идет урок. Учитель собирается проводить контрольную работу. Один из учеников не готов, и он понимает, что с работой не справится и получит “двойку”, за которую ему “влетит” дома. Поэтому ученик “Саша” решает представиться больным и всем своим видом ввести в заблуждение “Марью Ивановну”. Диктуя условия контрольной задачи, М.И.” вдруг замечает что-то неладное с “Сашей”... Разыграйте эту ситуацию с тем условием, что учитель все-таки заинтересован в том, чтобы “Саша” продолжал писать контрольную работу, а последний, в свою очередь, был бы заинтересован в обратном.

При обсуждении поведения игроков важно выяснить:

- Что помогало игрокам в общении друг с другом?
- Какова роль невербальных каналов общения в данной ситуации?

Упражнение 8.

Инструкция: “Сейчас у вас будет возможность вспомнить и продемонстрировать свой опыт установления контакта. Я выбираю двух участников. Ситуация: Один - отъезжающий, другой - провожающий. Последний сквозь толстое стекло окна вагона просит отъезжающего выйти из вагона с тем, чтобы остаться”. Время - 3 мин.

После упражнения тренер проводит детальный анализ игровой ситуации, разъясняет остальным участникам какой набор невербальных средств было бы целесообразнее использовать игрокам.

Упражнение 9.

Все участники группы разбиваются на пары. Ситуация та же.

Инструкция: "Вам необходимо:

- 1) пригласить вашего партнера в кафе (затем поменяйтесь ролями);
- 2) пойти в кинотеатр (смена ролей);
- 3) поблагодарить партнера за то, что он пришел на встречу (смена ролей);
- 4) выразить свое сочувствие (смена ролей). Время на каждый этап задания - 2-3 мин.

Упражнение 10.

Инструкция: "Данное упражнение включает несколько заданий. Я буду говорить, что надо делать, и буду следить за временем. По моему сигналу необходимо закончить.

Задание 1. В течение 4 минут молча смотрим друг на друга.

Задание 2. Каждому из вас дается 4 минуты, в течение которых вы должны рассказать своему партнеру, кого вы видите перед собой. Рассказ надо начинать словами: "Я вижу перед собой..." и дальше говорить только о внешнем облике, не включая в рассказ оценочных понятий, а также слов, которые содержат информацию о личностных особенностях человека, например, "добрые глаза", "умный взгляд". Сначала один говорит 4 минуты, другой слушает, потом наоборот. Я скажу вам, когда надо будет поменяться ролями.

Задание 3. Каждому из вас дается 5 минут для того, чтобы рассказать своему партнеру, какой он, с вашей точки зрения, человек. Вы можете говорить обо всем, что соответствует ответу на вопрос: "Какой человек мой собеседник?"

После выполнения задания тренер просит участников сесть в круг. Каждый в течении одной минуты должен представить своего партнера группе как человека, с которым всем вместе предстоит провести пять дней.

Упражнение 11.

Все встают в круг.

Инструкция: "Каждый участник говорит своим соседям (сначала - слева, затем - справа) по три комплимента. Затем все участники прощаются невербально".

Обсуждение итогов работы:

1. Какие проблемы решает визуальная диагностика?

2. Помог ли вам тренинговый день ощутить себя более открытыми, общительными, раскрепощенными?

3. Письменно ответьте на следующие вопросы:

а) "Степень твоей включенности в это занятие;"

б) "Твои основные ошибки;"

в) "Какие эпизоды (упражнения) были для тебя самыми значимыми;"

г) "Пожелания тренеру (по содержанию, форме занятия и т.д.)."

Домашнее задание

Каждый день по 10-15 минут уделяйте толкованию жестов, мимики, поз других людей, а также своих собственных. Экспериментальным пространством может быть: транспорт, семья, кафе, театр, работа, вечеринка и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Практикум по социально-психологическому тренингу /Под ред. Б.Д.Парыгина. - СПб., 1994. - 167 с.
2. Романова Е.С. Психологический тренинг в области предпринимательства. - М., 1994. - 62 с.
3. Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению. - К., 1995.-672 с.

День второй (занятие 2-е)

Цель: изучение и использование в оценке эмоций знаний конституциональных признаков партнера по взаимодействию.

Задачи:

- 1) актуализация впечатлений участников тренинга о вчерашней работе;
- 2) ознакомление участников с теориями конституциональных типологий человека;
- 3) освоение основ визуальной диагностики конституциональных признаков человека.

Оборудование и условия: дневники участников тренинга, фотографии детей, таблицы, бланки.

Краткое методическое вступление:

"Тип телосложения и обусловленные им особенности являются одними из важнейших параметров, составляющих макет изучения че-

ловека способами визуальной диагностики, поскольку конституциональные особенности в первую очередь попадают в поле зрения наблюдателя. Различия в строении тел отмечаются людьми с древних времен. Постепенно определенному типу телосложения начали приписывать различные нравственные и психические особенности.

Специалистов, проводящих визуальную диагностику, прежде всего интересует тот факт, что существующие отличия в конституции собеседника будут "задавать" стиль коммуникативного поведения, интенсивность и характер ответной реакции, особенности протекания эмоционального состояния.

Фиксируя данные различия визуально, участники процесса коммуникации могут "предвидеть" возможные ответные действия изучаемого объекта и моделировать программу дальнейшего взаимодействия с ним. Для того чтобы лучше ориентироваться в типологиях конституции индивида, рассмотрим наиболее существенные особенности их индивидуальных проявлений.

Широкое распространение получила типология Э.Кречмера (1936), которая включает следующие виды конституции:

- астенический (астеник, от греч. - слабый),
- пикнический (пикник, от греч. - толстый),
- атлетический (атлетик, от греч. - борьба, схватка).

Внешний облик названных типов телосложения характеризуется следующими данными (см. Приложение 7).

Интересной, но относительно сложной и часто применяемой типологической системой, является система У.Шелдона, сформировавшаяся сложным эмпирическим путем анализа 4000 фотографий гарвардских студентов, сфотографированных в трех положениях (спереди, в профиль и сзади). В результате сложной семиступенчатой оценки Шелдон получил три основные морфологические формы:

- 1) эндоморфную (органы пищеварения хорошо развиты, массивны; телесная структура относительно слабая и неразвитая);
- 2) мезоморфную (соматическая структура хорошо развита, кости, мышцы и вся фигура очень тяжелая, могучая, плотная);
- 3) эктоморфную (хрупкость и изящество всего тела, слабо развитые внутренности и соматическая структура).

Если отдельные параметры имеют одинаковую интенсивность, то Шелдон относит данного индивида к смешанному типу.

Соматотипы Шелдона соответствуют трем конституциональным типам Э.Кречмера (эндоморфный - пикнику, мезоморфный - атлети-

ку, эктоморфный - астенику). Конституциональные особенности типов Шелдона приведены в приложении 8.

Известны и другие типологические классификации:

а) А.Ф.Лазурского

- рассудочный,
- аффективный,
- активный,
- теоретик,
- практик и др.;

б) К.Юнга

- мыслительный,
- эмоциональный,
- сенсорный,
- интуитивный,
- экстра-, интровертированный типы.

В то же время антропологи различают:

- дигестивный (пищеварительный),
- респираторный (грудной),
- мышечный(атлетоидный),
- пикнический и церебральный типы морфологической конституции человека.

Современные психологические данные В.И. Куликова свидетельствуют об имеющейся определенной взаимозависимости типов поведения человека и телосложения.

Исследования Б.Г.Ананьева, Н.Н.Обозова позволили уточнить типологию Э.Кречмера и У.Шелдона. Так, ими было установлено, что работоспособность, мобильность-ригидность поведения во многом зависят от типа телосложения.

В рассмотренных нами теориях типологий ясно прослеживается трехкомпонентная структура человеческого поведения, которая сигнализирует о переживаниях личности. При этом, названная структура включает в себя когнитивный, аффективный (чувствительный, эмоциональный) и практический (преобразующий, сенсорный) компоненты. Так, преобладание познавательного или информационного компонента показывает тип "мыслителя", аффективного - "собеседника", а практического - тип "практика".

Н.Н.Обозовым даны характеристики названным подтипам (см. Приложение 9).

Исследования В.И.Куликова свидетельствуют, что как психологи-

ческие, так и морфологические признаки помимо взаимных корреляций образуют и собственные корреляционные плеяды, которые можно назвать типами психической и морфологической конституции человека (художественно-мыслительный тип высшей нервной деятельности соответствует конечностно-туловищному).

Ход тренинга

Упражнение 1.

Все участники тренинговой группы становятся в круг.

Инструкция: “По моей команде начинаем имитировать различные действия, стараясь изобразить то, что вы чувствуете при:

- хождении по краю пропасти;
- походке грузного уставшего человека;
- шутливым поведении клоуна;
- действиях строгого учителя, ученого с мировым именем;
- выражении ребенком бурной радости”.

Упражнение 2.

Участники тренинга разбиваются на две команды.

Инструкция: “Каждой команде следует по очереди загадать какое-либо слово-понятие и на ушко сообщить его члену другой команды. Он не может сказать словами “своим”, что это за слово, а только тогда, когда ему его группа задает вопросы, может жестами и мимикой изображать это. Время на отгадывание каждого понятия - 1-2 мин. Участие принимают все. Начали!...”

По окончании упражнения тренер предлагает оценить свое актуальное состояние на пальцах по 10-балльной системе, где 0 - нижний предел, а 10 - состояние высшего подъема.

Упражнение 3.

Все члены группы садятся в круг.

Инструкция: “Один из нас (называю одного из участников) выйдет за дверь. Всем остальным надо будет разделиться на две группы: “Девочек” и “Мальчиков”. У каждой из команд будет по 2 минуты на подготовку. За это время нужно будет выбрать те или иные действия, которые участники будут выполнять все вместе. Это должны быть невербальные действия. Обе группы по моему сигналу начинают выполнять выбранные ими действия одновременно. Тот, кто выйдет, должен будет затем понять, где “Мальчики”, где - “Девочки” и что

они делают. Верный ответ участника необходимо сопровождать аплодисментами.” После отгадки ведущий задает вопрос участникам: “На какие признаки ты ориентировался, решая задачу?”

Упражнение 4.

Все располагаются полукругом.

Инструкция: “Предлагаю вам стать участниками небольшого эксперимента. Я раздам трем участникам три фотографии детей. Вам необходимо в течении 1-3 минут посмотреть на фото и описать изображенного на нем ребенка в нескольких словах”. Назначаются эксперты (3 чел.).

Эксперты внимательно слушают ответы и стараются определить основные различия в описаниях изображений.

Тренер после упражнения обобщает приведенные признаки (например, такие как пол, возраст, полнота, рост). Результаты эксперимента можно интерпретировать с точки зрения типологии конституциональных особенностей человека.

Упражнение 5.

Участники тренинга остаются в полукруге.

Инструкция: “Ваша задача - определить тип телосложения вошедшего. Для этого я раздам специальные бланки (Приложение 12) слева - перечисляются телесные качества, а справа - их значения, в третьей колонке отмечаем и исправляем ошибки, четвертую оставляем для примечаний.”

Последовательно анализируются три незнакомца. Время на каждого - 10 мин. Далее внутри группы обсуждаются зафиксированные признаки.

Упражнение 6.

Участники становятся в круг. В центре ставятся два стула.

Инструкция: “Представьте парк, скамейку, на которой сидит человек, рядом лежит его шляпа. Подходит мужчина и садится рядом, не заметив шляпы. Ваша задача - проиграть поведение (пикника, астеника, атлетика). Игра проходит в трех вариантах. Первые двое участников проигрывают данную ситуацию когда:

- 1) в роли сидящего - атлетик, а в роли подсевшего - астеник;
- 2) в роли сидящего - пикник, а подсевший - атлетик;
- 3) на скамейке сидит астеник, а подсаживается пикник.

Все выступления сопровождаются аплодисментами. Задача наблюдателей - выяснить, соответствует ли поведение игроков заданным типам." Время обсуждения - 15 мин.

Упражнение 7.

Все участники садятся в круг.

Инструкция: "Основываясь на своем личном опыте, попробуйте установить особенности поведения (в первую очередь невербального) учащихся трех конституциональных типов в условиях различных эмоциональных ситуаций на уроке.

Анализируются высказывания тренинговой группы, зафиксированные тренером в специальном бланке (см. №2 приложение 12).

После упражнения ведущий говорит: "Как настроение? Представьте, что вы стрелка термометра. Сколько градусов вы показываете (от 0 до 100)?"

Упражнение 8.

Участники садятся в полукруг.

Инструкция: "Используя таблицу 8 в приложении 7, определите свой тип телосложения. По моему сигналу закончите работу. Результаты занесите в дневники."

Упражнение 9.

Участники тренинга, разбившись на пары, садятся по кругу лицом друг к другу.

Инструкция: "Каждый участник должен составить описание конституции своего партнера. Затем обменяйтесь результатами наблюдений друг с другом."

Упражнение 10.

Члены группы располагаются по кругу.

Инструкция: "Охарактеризуйте свое состояние в данный момент, начиная слева от меня по очереди.

Теперь попробуйте выразить ваши чувства друг другу, ведущему как астеники, атлетики, циклотимики.

Обсуждение итогов работы:

1. Помогают ли знания конституциональных особенностей человека при общении?

2. Как использовать умение распознавать типы конституции учеников в учебной деятельности?

3. Какие классификации конституциональных типов вам легче применить в педагогической работе?

4. Составьте и запишите 2-3 вопроса ведущему по содержанию последнего занятия.”

Домашнее задание

Определите тип телосложения членов вашей семьи, а также трех своих друзей или знакомых.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акинщикова Г.И.* Телосложение и реактивность организма человека. - Л., 1969. - 88 с.
2. *Кречмер Э.* Строение тела и характер. - М., 1930.
3. *Шелдон У.* Анализ конституциональных различий по биографическим данным // Психология индивидуальных различий. Тесты. - М., 1982.
4. *Щекин Г.В.* Как читать людей по их внешнему облику. - К., 1993.

День третий (занятие 3-е)

Цель: Ознакомление с основными мимическими выражениями человека и формирование умений их распознавать.

Задачи:

- 1) актуализация теоретико-практических знаний предыдущих занятий;
- 2) освоение основных мимических признаков эмоциональных проявлений человека;
- 3) отработка техники визуальной диагностики мимических признаков экспрессии.

Оборудование и условия: мячик, набор белой бумаги, рисунки 3,4,5, карточки с изображением некоторых эмоциональных состояний, тренинговые дневники.

Краткое методическое вступление.

Среди элементов невербального поведения особое место отводится мимике. Мимика - выразительные движения или экспрессия лица. В мимике есть много условных знаков, значение которых надо уметь понимать также, как и значение слов какого-нибудь языка. Как говорил ученый прошлого века П.Мантегацци, “глаз - это окно души; в

губах может быть сосредоточено столько красоты, что ее хватит на то, чтобы убить или спасти человека; на лбу может блистать гений до того ярко, чтобы заставить сказать, что в человеке есть божественное начало; подбородок уже сам по себе может обнаруживать беспредельную доброту и кротость..." Характерными чертами мимики как элемента невербального поведения выступают динамичность, изменчивость структуры выражения и, в то же время, емкость значения, наличие определенных постоянных признаков мимики. Эти особенности мимики определяют успешность ее опознания в межличностном общении.

Вероятно, вы не раз отмечали, что выраженность мимических изменений, наблюдаемых в той или иной лицевой зоне, различна. Это связано с изменяющейся активностью лицевых мышц. Так, ученые выделяют три области лица: брови-лоб; веки и основание носа; нижняя часть лица и щеки. Основными единицами, составляющие мимические выражения, являются дискретные (едва различимые визуально) изменения тонуса мышц лица. В настоящее время выделяют 24 дискретных единицы действия, имеющие анатомическую специфику, и 20 смешанных, анатомическая основа которых не совсем ясна (например, кусание губ).

Итак, область глаз выступает главной мимической зоной. Глазами невольно сопровождается физиогномический показ внешних объектов, глазами же выражается субъективное состояние индивида ("глаза - зеркало души"). В данном случае имеются в виду не только глазные яблоки, но и веки, и ресницы, блеск и увлажненность склер, то есть все, что непосредственно связано с глазами. При визуальном анализе выражения глаз учитываются их величина, направление взора, состояние складок вокруг глаз, положение бровей. Блеск и выразительность взгляда делают глаза важнейшим показателем жизнерадостности и дееспособности личности (говорят: "У него загорелись глаза", "В глазах блеснул огонек", "Сверкнули налитые кровью глаза", "Взгляд сделался тусклым" и т.д.).

Задание: "Подберите как можно больше прилагательных к словам "взгляд", "взор" и напишите их. Подчеркните те, которые вы чаще наблюдали у учеников на уроке."

Различают несколько видов взора: 1) небесный; 2) сверху вниз; 3) сквозной; 4) искоса; 5) прямой.

Задание: "Подумайте и приведите примеры ситуаций, в которых присутствовали бы вышеназванные характеристики взгляда." В ка-

ком состоянии находится человек, смотрящий так, как ... (указывается вид взора)?”

В нижней части лица центральное место не только по расположению, но и по своей выразительности занимает рот. При визуальном изучении экспрессий лица внимание наблюдателя, прежде всего, привлекает состояние мышц рта. Выделяют два обобщающих оттенка мимики, о которых нетрудно судить по выражению рта: мимику удовольствия (углы рта оттянуты кнаружи и слегка приподняты - улыбка), мимику страдания (уголки рта опущены вниз).

В силу того, что мимика является внешним выражением эмоциональной жизни человека, не лишним будет знать о мимических особенностях, сопровождающих конкретное эмоциональное состояние (см. карту мимических признаков основных эмоций, приложение №10).

Ход тренинга

Упражнение 1:

Участники садятся по кругу.

Инструкция: “Начнем сегодняшний день так: кидая друг другу мяч, будем называть вслух имя того, кому бросаем. Тот, кто получает мяч, принимает такое выражение лица, которое отражает его внутреннее состояние, а все остальные воспроизводят такое же выражение лица, стараются почувствовать, понять состояние этого человека”.

После завершения упражнения можно обратиться к группе с вопросом: “Как вам кажется, какое состояние испытывает ваш сосед?”. Предлагается высказать вслух друг другу свое мнение и убедиться в верности предположения.

Упражнение 2.

Участники становятся в круг.

Инструкция: “Сейчас всем участникам необходимо без слов постараться передать по кругу “добрые” чувства или изобразить любые подарки и т.п. Начинает участник, сидящий слева от тренера.” После завершения упражнения можно обратиться к группе с вопросом: “Как вы себя чувствуете сейчас?”

Упражнение 3.

Все садятся в полукруг.

Инструкция: “Возьмите лист бумаги и разделите его на 4 равные части. В первом квадрате схематически нарисуйте выражение лиц,

которые наиболее часто наблюдаете в мимике ваших знакомых, друзей, близких... Рисуйте так, как умеете, главное то, что вы рисуете, а не качество рисунка. Когда все справятся с заданием, передайте рисунки участников по кругу для того, чтобы все смогли ознакомиться с работами”.

После окончания упражнения тренер задает вопросы: “Что вы думаете о содержании рисунков? Поделитесь впечатлениями, которые у вас возникли в ходе просмотра. Какие эмоциональные состояния доминировали? Какие детали лица наиболее часто рисовались? Какая мимическая область (зона), на ваш взгляд, наиболее информативна? О чем говорят форма и размер глаз?”

Упражнение 4.

Участники сидят полукругом.

Инструкция: “Откройте таблицу №11 (Приложение №10). Давайте все вместе по моему сигналу поочередно изобразим на лице перечисленные эмоциональные состояния. Время на каждый вид эмоций - 2 - 3 мин.”

Упражнение 5.

Все участники располагаются по кругу.

Инструкция: “Я раздам шестерым участникам карточки, на которых обозначены те или иные эмоциональные состояния. Участники, получившие карточки, должны ознакомиться с ними индивидуально и затем по очереди изобразить эти состояния. Задача остальных определить какое состояние изобразил член группы, получивший карточку”.

При обсуждении тренер может задать группе вопросы: “На какие мимические признаки вы ориентировались, определяя состояния? Какие состояния вызвали затруднения при их определении? Что может способствовать пониманию состояния?”

Упражнение 6.

Все продолжают оставаться в кругу.

Инструкция: “Каждому третьему прикрепляются на спину карточки. Затем они по очереди выходят в центр круга, а остальные участники должны изобразить указанные в карточке состояния. Вышедший в центр круга определяет мимическое выражение, которое написано у него на карточке.”

Упражнение 7.

Участники разбиваются на пары по желанию. Каждая пара садится близко друг против друга так, чтобы хорошо видеть лицо партнера. Инструкция: "Сейчас один из партнеров пытается в течение 3 минут без слов, только взглядом, сказать что-то партнеру, что выражало бы соответствующее эмоциональное к нему отношение, сложившееся в группе ("здесь и теперь"), чувство к нему. После окончания опыта каждый из партнеров (в парах) говорит сначала то, что, по его мнению, пытался передать ему напарник, а затем о том, что он сам хотел передать ему".

После упражнения тренер обращается к отдельным парам и просит их рассказать всей группе, что каждый из них хотел сказать другому. Ведущий обращает внимание на случаи удавшейся невербальной коммуникации, а также на трудности, которые обнаружились при выполнении данного задания, в частности, на неспособность, в случае неудавшейся коммуникации дать себе отчет в том, на основе каких внешне фиксируемых признаков было коммуницировано некоторое эмоциональное содержание.

Упражнение 8.

Члены группы разбиваются на пары.

Инструкция: "Решите сами, кто из вас первым начнет выполнять упражнение. Ему предлагается принять вид печального, чем-то расстроенного, вялого ученика. Попробуйте найти средства для того, чтобы войти в это состояние. Напарник должен изменить его состояние в положительную сторону. Подобно "поводырю", он называет вслух те действия, которые необходимо проделать, чтобы вызвать улыбку, смех, то есть позитивную мимику, не прибегая к физическому контакту. Когда справитесь с задачей - поменяйтесь ролями. По окончании упражнения давайте поаплодируем друг другу".

Тренер задает вопрос: "Как ваше настроение?"

Упражнение 9.

Участники тренинга садятся в круг.

Инструкция: "Я предлагаю сидящему от меня слева рассказать своему соседу "о его состоянии." Например: "Мне кажется, что ты сейчас спокоен и заинтересован происходящим" или "Мне кажется, что ты утомлен". Напарник, в свою очередь, должен рассказать о своем действительном состоянии; затем высказать предположение о состоянии своего соседа слева и т.д., пока не замкнется круг".

После упражнения ведущий задает вопрос: “На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние своего соседа?”

Упражнение 10.

Участники садятся в полукруг.

Инструкция: “Я буду показывать рисунки с изображением мимики рта (см. Приложение №13, рис.3). Ваша задача определить какое именно эмоциональное состояние передает изображенная на нем мимика. Свои наблюдения запишите в бланк №3 вашего дневника.

Материалом для подведения итогов служат записи, которые вы сделали в таблице при первом, втором, третьем и др. предъявлении. Затем, в первую графу таблицы запишите правильные значения того или иного мимического выражения. Сравните результаты своих наблюдений с предложенным эталоном. Оцените точность узнавания мимических выражений, динамику точности результатов наблюдения от предъявления к предъявлению. При этом можно определить процентное отношение правильно указанных мимических выражений к общему числу предъявлений”.

Упражнение 11.

Все разбиваются на группы по 3 человека. Двое садятся спиной друг к другу и получают одинаковые наборы рисунков. Третий выступает в роли ассистента и садится так, чтобы видеть рисунки каждого из партнеров.

Инструкция: “Один из партнеров должен назвать словом любое из изображений мимики лица. Другой показывает на своем рисунке то мимическое выражение, которое названо. Ассистент протоколирует все ответы в специальном бланке (бланк №4, приложение 12).

Каждая пара проводит 4-5 проб, после чего партнеры меняются ролями. Упражнение проводим несколько раз. Затем подсчитайте сколько раз у них совпали характеристики мимических выражений, кто из партнеров имеет лучший результат. После упражнения устанавливается, есть ли положительная динамика результатов от упражнения к упражнению”.

Упражнение 12.

Все участники, сидя, образуют полукруг.

Инструкция: “Я вызову одного из участников. Остальные должны последовательно воспроизвести все, что он(она) делал(а), говорил(а)

с начала занятия. Одновременно, вызванному необходимо проследить за работой группы, а потом дополнить и поправить их”.

Тренер выбирает участника, который был недостаточно активен в течение тренингового дня.

Упражнение 13.

Участники садятся в полукруг.

Инструкция: “Вам предстоит выбрать один рисунок, который отражает ваше настроение, указав, по возможности, причины и свое тренинговое имя на листах, которые я раздам” (см. Приложение 13, рис. 4).

После упражнения ведущий предлагает поаплодировать друг другу.

Обсуждение итогов работы предусматривает ответы на вопросы:

- 1) Что такое мимика?
- 2) Что является единицами мимики, какие из них мы использовали в упражнениях?
- 3) Вспомните мимические реакции основных эмоциональных состояний?
- 4) При выполнении каких упражнений вы испытывали затруднения?

Домашнее задание

Зарисуйте и опишите одно из мимических проявлений эмоционального состояния.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бодалев А.А.* Восприятие и понимание человека человеком. - М., 1982. - 200 с.
2. Визуальные тесты. Сборник /Сост. Г.В.Щекин.-К., 1992. - 166 с.
3. *Гордеева О.В.* Развитие языка эмоций у детей //Вопросы психологии. - 1995. - N2. - С.137-149.
4. *Куприянов В.В.,* *Стовичек Г.В.* Лицо человека: анатомия, мимика. - М., 1988. - 268 с.
5. *Лабунская В.А.* Опознание эмоциональных состояний по мимике. - В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. - Л., 1978.
5. *Трусов В.П.* Выражение эмоций на лице //Вопросы психологии. - 1982. - N5. - С.144-147.

День четвертый (занятие 4-е)

Цель: знакомство с некоторыми видами биомеханических проявлений эмоций человека и основами их визуальной диагностики.

Задачи:

- 1) закрепление знаний, полученных на предыдущем занятии;
- 2) рассмотрение основных биомеханических проявлений эмоций на уровне жестов, походки и поз человека;
- 3) формирование основ диагностики биомеханических признаков проявления эмоций.

Оборудование и условия: тренинговые дневники, демонстрационная доска, мячик, карточки, таблица.

Краткое методическое вступление.

К биомеханическим действиям человека относятся любые перемещения конечностей, головы и всего корпуса в пространстве, которые несут определенную семантическую нагрузку в процессе коммуникации. Среди таких движений различают жесты, позы и походку.

Под "жестом" понимают движения рук или кистей рук. Жестикуляция или "язык рук" всегда отличается индивидуальностью и высокой информативностью. Читая жесты, мы устанавливаем обратную связь, которая играет важную роль в процессе взаимодействия. Во всем мире основные коммуникационные жесты принципиально не отличаются друг от друга. Жесты в сочетании с другими движениями являются единственным средством, которое заменяет речь у людей, имеющих отклонения слуха или зрения. В некоторых видах профессиональной деятельности (морской) они используются как средство передачи информации. Это лишь подчеркивает то, какую огромную информативную нагрузку несут жесты при их проявлении у человека. Однако они также выражают состояния человека.

Рассмотрим некоторые их виды и значения, интерпретация которых позволит нам лучше понимать собеседника (по А.Штанглю, А.Пизу и др.).

1. Вяло свисающие вдоль тела руки - пассивность, отсутствие готовности к действию.
2. Скрещенные на груди руки - защитная реакция, известная изоляция, некоторое выжидание. В сочетании с вертикально выставленными большими пальцами рук - кроме негативного отношения означает еще и превосходство, неуважительное отношение, насмешку. Иногда скрещенные руки заменяются частичным скрещиванием - одна рука поперек тела, закрепившись за другую руку - отсутствие уверенности в себе, чувство страха.
3. Руки заложены за спину - отсутствие готовности к действию, а так-

- же скрывание смущения, робости, затруднительного положения. В сочетании с высоко поднятой головой, выставленным подбородком - жест уверенного в себе человека с чувством превосходства над другими, властность (например, поза короля, полицейского, директора).
4. Открытая ладонь обращена вверх - жест объяснения, убеждения, открытости, отдавания, откровенности, честности (доверительное положение ладони); положение ладони вниз (доминирующее положение) - оттенок начальственности, авторитарности; перстоуказующий жест - пальцы сжаты в кулак и вместе с выставленным указательным пальцем вся конфигурация становится похожей на своеобразную дубинку, с помощью которой человека принуждают к действию.
 5. Одна или обе руки спрятаны в карманах - скрывание затруднений, неуверенности, потеря непосредственности. Выставление больших пальцев рук говорит о властности, превосходстве и даже агрессивности человека.
 6. Рука сжимается в кулак - концентрация, овладение волнением, стремление к самоутверждению. При скрещенных руках - отражает враждебную и наступательную позицию человека.
 7. Потирание рук - человек во власти приятных, удовлетворяющих его мыслей, положительные ожидания чего-либо. Скорость потирания быстрая - благоприятные эмоции; медленная - хитрость, обман.
 8. Рука что-то берет или делает движение в этом направлении - непосредственно телесное, материальное захватывание, часто признак жадности.
 9. Движения рук, закрывающие лицо или его часть - желание скрыть, спрятать, утаить свое состояние; задумчивость или затруднение.
 10. Стирающие движения по лбу - стирание нехороших мыслей, плохих представлений или концентрация на размышлениях.
 11. Раскрытая ладонь гладит что-нибудь приятное на ощупь (например, другую руку) - мягкий нрав, благодушное настроение.
 12. Напряженно выпрямленный указательный палец - знак концентрации на внутреннем безотносительно к другим людям.
 13. Указательный палец прямой, кладется на край губ - чувство неуверенности, поиск причин, помощи. В случае прикрывания рта рукой или жеста - прикосновения к носу используется чаще во время

лжи, обмана: с возрастом меняется лишь скорость совершения этого жеста.

14. Палец засунут в рот - наивность, удивление, состояние рассеянности, непонимания, сильное угнетение; внутренняя потребность в одобрении, поддержке.
15. Палец касается глаз и ушей - знак некоторой неловкости, известная робость, поиск бегства. Потирание века пальцем (у мужчин), проведение пальцем под веком (у женщин) - желание скрываться от обмана, подозрения или лжи, или желание избежать взгляда в глаза человеку, которому он говорит неправду. Потирание или почесывание уха - желание слушающего отгородиться от слов; человек наслушался вдоволь и хочет, возможно, высказаться.
16. Кончики указательного и большого пальцев соприкасаются, в то время как остальные, особенно мизинец, оттопырены - высокая степень внимания и концентрация, направленные на тончайшие детали.
17. Руки упираются в бедра - потребность в усилении и упрочении, демонстрация твердости и превосходства; часто сверхкомпенсация чувства слабости или смущения.
18. Руки поддерживают верхнюю часть туловища, опираясь на что-либо - внутренняя неуверенность, стремление к духовной опоре.
19. Символические жесты: 1) О'кей=All correct = Все правильно; 2) поднятый вверх большой палец - все в порядке, нет проблем; 3) V-образный знак пальцами - "Победа".
20. Сцепленные пальцы рук...
 - 1) на уровне лица :
 - 2) лежат на столе;
 - 3) на коленях - в сидячем положении; внизу перед собой - в стоячем положении... - Разочарование и желание скрыть свое отрицательное отношение .
21. Шпалеобразное положение рук - часто используется в условиях субординации - уверенная "всезнающая" позиция:
 - руки шпалем вверх Λ - говорящий выражает свое мнение;
 - руки шпалем вниз V - позиция слушающего.
22. Почесывание указательным пальцем правой руки места под мочкой уха или же боковой части шеи (обычно 2-5 раз) - сомнение и неуверенность человека: "Я не уверен, что я с вами согласен".
23. Подпирание ладонью щеки и подбородка - признак скуки.
24. Закидывание ноги на ногу -

1) европейский способ: используется для выражения взволнованного состояния, сдержанной или защитной позиции;

2) американский способ с образованием угла - дух соперничества и противоречия.

25. Собираение несуществующих ворсинок - не согласен с мнением или отношением других, не решаясь высказать свою точку зрения.

Одной из наиболее серьезных ошибок, которые могут допустить новички в деле изучения языка тела, является стремление выделить один жест и рассматривать его изолированно от других жестов и обстоятельств. Например, почесывание затылка может означать наличие перхоти, выделение пота, неуверенность, забывчивость - в зависимости от того, какие другие жесты сопровождают это почесывание. Поэтому для правильной интерпретации необходимо учитывать весь комплекс сопровождающих жестов. Каждый жест имеет, подобно слову, несколько значений. Верно понять их можно лишь в совокупности с другими телесными проявлениями. В связи с этим, внимательному наблюдателю о многом могут рассказать общие и специфические характеристики позы, походки человека.

Постурология - это наука о позах, о значении того, как мы стоим, сидим или лежим. Поза - это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека. Всего около 1000 устойчивых положений, которые способно принять человеческое тело.

Только целостное восприятие позы, может нести информацию о психических состояниях партнера по общению. Педагогу, медику, социальному работнику следует помнить, что, если слушатели стали принимать позы, для которых характерно скрещивание рук и ног (конвенциональные позы), то коммуникация затруднена, потому что такая поза - "закрытость" для общения.

Более информативными для наблюдателя-диагноста является плечевой пояс и в целом верхняя часть тела человека. Например, высоко поднятые плечи со слегка сутулой спиной и втянутым подбородком могут говорить о беспомощности, нервозности, хроническом страхе, неуверенности и боязливости.

Свободное опускание плеч свидетельствует о наступившем чувстве уверенности, владении ситуацией. Отжимание плеч назад указывает на решимость действовать, чувство силы, активность.

Положение ног и ступней также представляет определенную информацию о состоянии и психических качествах человека. Так, стой-

ка на обеих ногах (ноги расставлены не больше, чем на две ширины ладони) с равномерно распределенным весом, как правило, свойственна человеку сильному, уравновешенному, спокойному и твердому. Изменчивая стойка при недостатке напряжения, частой смене основной опорной ноги и позиции ступней обнаруживает недостаток твердости и дисциплинированности, и ненадежность, боязливость. “Покачивание”, приподнимание на носки “говорит” либо о подготовке к активному движению, агрессивной установке, либо о заносчивости. Стойка “широко расставив ноги” может указывать на потребность в самоутверждении, широкие притязания, завышенную самооценку, часто на чувство неполноценности.

Критически оценочная поза состоит из жеста “подпирание щеки указательным пальцем”, в то время как другой палец прикрывает рот, а большой палец лежит под подбородком. Ноги при этом крепко скрещены, а вторая рука лежит поперек тела, как бы защищая его, а голова и подбородок наклонены (враждебно). Это невербальное предложение говорит: “Мне не нравится, что вы говорите, и я с вами не согласен”.

Человек принимает оценочную позу, если он подпирает щеку сжатыми в кулак пальцами, а указательный палец упирается в висок. При этом, настоящий интерес проявляется, когда рука, находясь под щекой, не служит опорой для головы.

Манера сидеть верхом на стуле с широко расставленными ногами означает, что сидящий как бы защищается от словесного нападения. Укрывшись за дверью, столом, дверцей машины или спинкой стула, он может превратиться в агрессивного, атакующего человека.

Закладывание рук за голову - поза всезнающего и преуспевающего (“Я контролирую ситуацию”).

Стартовые позы:

- готовность закончить встречу или разговор,- руки на коленях, корпус наклонен вперед;

“Цель понятна, готов действовать”, - наклон вперед, обе руки держатся за боковые края стула, одна нога выдвинута, ступни направлены к выходу.

Обратная связь: “Как настроение?” Укажите соответствующий рисунок (см. Приложение 13 рис. 5).

Походка характеризуется рядом черт: ритмом, скоростью, длиной шага, давлением на поверхность. Походку называют “ровной”, “плав-

ной”, “уверенной”, “твердой”, “виноватой”. Помимо общих, принято выделять особенные признаки походки. К ним относятся элементы движения при ходьбе, например, положение носков, движения рук, плеч. Характер посадки связывается с физическим самочувствием и возрастом, состоянием человека. Различают несколько типов походок:

- 1) ритмичная - расслабленная форма, приподнятое настроение, типичная для гуляющих;
- 2) равномерная (армейская) - волевая деятельность или стремление к цели;
- 3) широкие шаги - часто экстраверсия, целеустремленность, предприимчивость;
- 4) короткие маленькие шаги - чаще интраверсия, осторожность, расчет;
- 5) ритмически сильная походка - самоуверенность; раскачивание плеч в резонанс - аффективность, самовлюбленность натуры;
- 6) шаркающая “провисающая” - отказ от волевых усилий, вялость, медлительность, лень;
- 7) твердая, угловатая, ходульная,- деревянная зажатость, недостаток контактов, робость;
- 8) постоянное приподнимание вверх (на напряженных носках) - стремление вверх, чувство превосходства, особенно интеллектуального.

Таким образом, характер отношений, а также некоторые особенности личностной эмоциональной сферы человека могут отражаться и восприниматься визуально в его походке, посадке, жестах и типичных для него позах (см. Приложение 11, табл. 12).

Ход тренинга

Упражнение 1.

Участники становятся в круг.

Инструкция: “Начнем сегодняшний день так: кидая друг другу мяч, будем называть вслух имя того, кому бросаем. Тот, кто получит мяч, принимает любую позу и все остальные вслед за ним воспроизводят ее. После этого тот, у кого находится мяч (и чью позу мы только что воспроизвели), бросает мяч следующему и так далее до тех пор, пока мяч не побывает у каждого участника”.

Упражнение 2.

Члены группы разбиваются на пары.

Инструкция: “В парах один партнер другому сообщает “через про-

зрачное стекло” какое-либо действие или задание. Другой должен догадаться о чем идет речь и воспроизвести заданное. А затем поменяться ролями. Всего 2-3- смены ролей”.

Упражнение 3.

Участники становятся в круг.

Инструкция: “Участник, стоящий слева от меня, производит движения, отражающие его внутреннее состояние, а остальные повторяют движения 3-4 раза, стараясь при этом вчувствоваться в состояние этого человека. И так далее до тех пор, пока не замкнется круг”.

После завершения упражнения можно обратиться к группе с вопросами:

- Как вам кажется, какое состояние преобладает у каждого? Выскажите свое мнение.

- Помогают ли вам движения рук, положения корпуса выразить ту или иную эмоцию? Как часто вы прибегаете к подобным средствам?

Упражнение 4.

Все разбиваются на пары.

Инструкция: “А сейчас один из партнеров примет позу критической оценки и выскажет комплименты или пожелания другому. Затем это же проделывает напарник”.

После упражнения тренер задает вопросы:

- Искренни ли были пожелания? Что вы чувствовали при этом?

Упражнение 5.

Участники становятся полукругом.

Инструкция: “Всем участникам необходимо будет продемонстрировать какой-либо жест. Делать это надо будет без вербального сопровождения, но постараться, чтобы все остальные могли понять, какое состояние вы испытываете. Упражнение начинает участник, стоящий слева от тренера. После сигнала ведущего упражнение ведет следующий участник и т.д., пока не замкнется круг. Все члены группы дублируют движения каждого участника, ведущего упражнение”. Затем тренер предлагает группе расшифровать значение жестов, совершаемых первым и последним участниками.

Упражнение 6.

Участники располагаются по кругу.

Инструкция: “Всем необходимо придумать какое-либо движение

тела: жест, позу, походку, затем по очереди продемонстрировать его. Остальным необходимо быть внимательными и постараться запомнить движения каждого. Тот, кто начинает, выполняет сперва задуманные телодвижения, а затем движение того из участников, кому он захочет передать ход. Будьте внимательны, чтобы не пропустить тот момент, когда будет выполнено ваше собственное движение и право хода перейдет к вам. Обратите внимание на одно ограничение: нельзя передавать ход обратно, то есть тому, кто только что передал ход вам. Действовать надо как можно быстрее”.

После окончания упражнения ведущий предлагает вопросы:

- С какими трудностями вы столкнулись при выполнении этого упражнения?

- Насколько вы были активны?

Упражнение 7.

Все садятся в полукруг.

Инструкция: “Сейчас нам нужен доброволец. (Тренер ждет пока кто-либо не изъявит желание). Ему необходимо принять конвенциональную позу, с недоверием воспринимать окружающих и быть не расположенным к разговору с другими. Остальные могут предпринимать любые попытки расположить недоверчивого и замкнутого участника к откровенной беседе (рассказывать ему истории, говорить что-либо приятное и т.д.)”.

В ходе упражнения тренер назначает двух наблюдателей, которым необходимо следить за тем, как будет изменяться поза участника, играющего главную роль.

После отчета наблюдателей тренер фиксирует внимание участников на тех фразах, жестах (либо других приемах), которые в наибольшей степени, со слов наблюдателей, влияли на изменение “закрытой” позы в позитивную сторону.

Упражнение 8.

Все сидят по кругу.

Инструкция: “Сейчас я перечислю различные ситуации и сопутствующие эмоциональные проявления их. Вам необходимо вначале постараться “нарисовать” в своем воображении, то есть визуализировать образ мыслей, чувства подобным образом идущего человека, а после воспроизвести заданный вид походки, пройдя к выходу и вернувшись на свое место. Каждый вид походки поочередно демонстри-

руют три участника. Не забывайте и о других выразительных средствах”.

В ходе упражнения ведущий предлагает следующие ситуации:

- 1) целеустремленный молодой человек идет на деловую встречу (здесь необходимо продемонстрировать равномерную ритмичную походку);
- 2) учитель с укором на лице подходит к напроказившему ученику (твердая напряженная походка);
- 3) юноша направляется к девушке с намерением пригласить ее на танец, зная, что отказа с ее стороны не последует (приподнимание вверх на носках, ритмичная, сильная);
- 4) больной, идущий на прием к врачу (короткие, маленькие шаги, деревянная походка);
- 5) походка человека, переживающего тяжелую утрату, горе (шаркающая, провисающая);
- 6) идущая на свидание девушка (широкие легкие ритмичные шаги);
- 7) гуляющие у моря люди (расслабленная размеренная походка).

Каждая имитация сопровождается аплодисментами.

Упражнение 9.

Участники располагаются по кругу.

Инструкция: “Один из участников (по желанию) выходит из комнаты за дверь. Остальные выбирают участника, которому предстоит быть “инициатором” движений (мимических, биомеханических) и время от времени незаметно менять их. Другие члены группы копируют действия инициатора. Участник, находившийся за дверью, возвращается в комнату и встает в центр круга. Ему необходимо установить, внимательно наблюдая за всеми, “инициатора” (шпиона) производимых действий. Вы должны стараться не смотреть на “шпиона”, которому необходимо менять позы и жестикулировать достаточно часто, помня о том, что делать это надо незаметно. Каждый этап игры завершается тогда, когда “шпион” будет “разоблачен”.

Завершив упражнение, тренер просит участников высказать свои впечатления от игры, рассказать о том, как “сыщикам” удавалось обнаружить “шпиона”.

Упражнение 10.

Участники образуют два полукруга.

Инструкция: “Я раздам половине участников карточки (см. При-

ложение 12), в которых указаны распространенные виды отношений между людьми (типа: “Ты мне нравишься”, “Я сочувствую вам” и т.п.). Им следует поочередно передать содержание полученной карточки с помощью мимики, поз, жестов, исключая вербальные средства. Другая половина группы выступает в роли экспертов, пытаясь определить смысл написанного в карточках.”

Упражнение 11.

Все садятся в круг.

Инструкция: “Сядьте так, чтобы вам было удобно. Закройте глаза и вспомните все, что вы делали сегодня в группе в обратном порядке, начиная с того момента, как я закончу говорить. Постарайтесь вспомнить как можно подробнее все, что происходило с вами в течение игрового дня, ничего не объясняя и не интерпретируя”.

После упражнения тренер может дать задание группе:

- Используя свой рост в качестве шкалы оценки, покажите насколько вы устали.

Упражнение 12.

Все становятся в круг.

Инструкция: “Посмотрите, пожалуйста, на ваших соседей слева и справа. Скажем своим соседям, каждому в отдельности, что вам нравится в их работе в тренинге, какие положительные качества способствуют их визуально-диагностическому умению”.

Обсуждение итогов работы:

1. Что относят к биомеханическим проявлениям человека?
2. Какая часть тела наиболее информативна для наблюдателя?
3. Какие коммуникационные жесты вы знаете?
4. Назовите основные позы человека.
5. Какие упражнения способствовали лучшему и быстрому усвоению теоретического материала?

Домашнее задание

Опишите невербальное поведение ученика в ситуациях лжи, упрямства, лени.

Литература

1. Акишина А.А., Ханов Х., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи.-М., 1991.

2. *Ниренберг Д.И., Калеро Г.Х. Учись читать человека, как книгу// ЭКО.-* N2.-1987.-С.207-220.
3. *Пиз А. Язык телодвижений. - Н.Новгород, 1992.- 262 с.*
4. *Хорст Р. Язык мимики и жестов. - М., 1992.*
5. *Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика. - К. , 1995. - 672 с.*

День пятый (занятие 5-е)

Цель: изучение методов оценки авербальных и дислокационных признаков эмоциональных проявлений партнеров по общению.

Задачи:

- 1) рефлексия прошлого занятия;
- 2) формирование у участников знаний об авербальных действиях и дистанциях в общении;
- 3) формирование практических умений распознавать авербальное поведение человека и дистанционно-пространственных характеристик общения;
- 4) закрепление полученных знаний и умений по основам визуальной диагностики эмоциональных проявлений.

Оборудование и условия: демонстрационная доска, дневники тренинга.

Краткое методическое вступление.

Сегодня мы рассмотрим еще один класс признаков невербальной коммуникации - авербальные действия и дистанцию общения партнеров.

Авербальные действия - манипулирование различными предметами (хлопанье дверью, поскрипывание стулом). Иными словами, это "опредмеченные" экспрессивные действия.

Смысл авербальных действий состоит в том, что "через воздействие на вещи человек воздействует на людей" (С.Л. Рубинштейн). Авербальные действия включаются в коммуникативный акт, в некоторых случаях полностью замещая вербальный стимул или вербальную реакцию. Почти любое вспомогательное средство, используемое человеком, может разоблачить человека и раскрыть его мысли, если учитывать те характерные жесты, которые проделываются с этим предметом.

Одним из наиболее характерных "опредмеченных" жестов является манипулирование очками:

Таблица 5

- заложение дужки оправы в рот - постоянное снятие и надевание очков; - протирание линз	способы затянуть время при обдумывании и принятии решения
- надевание очков в конце беседы;	желание еще раз уточнить «взглянуть» на факты
- откладывание очков в сторону;	негативное отношение, желание завершить беседу
- взгляд поверх очков;	критическое осуждающее отношение к человеку («учитель английской школы»)

К предметам, контролирующим внимание собеседника относятся: ручки, карандаши, указки. Так, для того чтобы установить максимальный контроль над его вниманием используют ручку или указку при показе и описании того, что изображено. При объяснении необходимо отнять от наглядного средства и держать ее на линии своих глаз и глаз собеседника. Для маскировки своего неуверенного, нервозного состояния, людьми, находящимися в центре внимания используются специальные утонченные усовершенствованные действия с различными предметами. При выполнении действия, рука движется поперек тела по направлению к другой руке (неполный эмоциональный барьер), но вместо того, чтобы ухватиться за эту руку, она прикасается к сумке, часам, пуговицам, книге или какому-нибудь другому предмету, находящемуся на противоположной руке или рядом с ней. Образуется эмоциональный барьер «безопасности».

Кроме авербального признака, выразительным невербальным средством в ходе коммуникации выступает и само пространство, расстояние между собеседниками. Анализ сигналов, исходящих от компонентов самой дислокации партнеров по общению, позволяет каждому из них прогнозировать реакцию друг друга. Изменением пространственных потребностей человека занимается проксимика (в переводе «близость»).

Под личным пространством понимается такое пространство, которое человек считает своим, как будто это пространство является продолжением его физического тела. Человек обладает своей собственной воздушной оболочкой, окружающей его тело, ее размеры зависят от плотности населения людей в месте его проживания (социально-национальная обусловленность). Так, например, держась от челове-

ка на расстоянии, северянин выражает симпатию, а средиземноморец - физическое отвращение.

Выделяют 4 пространственные зоны:

1) интимная зона (от 15 до 46см), (менее 15см - сверхинтимная). В эту зону проникают лица, находящиеся в тесном эмоциональном контакте.

2) личная зона (от 46см до 1,2м) сохраняется при дружеских встречах, вечерах, официальных приемах.

3) социальная зона (от 1,2 до 3,6м). Это расстояние мы создаем при общении с посторонними.

4) публичная зона (более 3,6м), которую мы сохраняем при обращении к аудитории, к группе людей.

Причины нарушения интимной зоны:

1) когда "нарушитель" - родственник, близкий друг,

2) "нарушитель" проявляет враждебные тенденции, склонен атаковать вас.

Нарушение интимной зоны сопровождается физиологическими и эмоциональными реакциями (состояние агрессии, боевой готовности).

Способы размещения участников процесса общения:

- открытые позиции (тела развернуты к вершине условного треугольника) означает непринужденность, равенство социального положения, "приглашение к разговору";

- закрытые позиции (угол между телами уменьшается до нуля градусов). Используется при интимном характере беседы; при отзеркаливании, заинтересованности друг в друге; иногда выражает невербальный вызов враждебно настроенных друг к другу людей.

Для нахождения общего языка со своим собеседником используется треугольная диспозиция; для оказания давления за счет невербалики - применяется прямой разворот тела. Диспозиция под углом справа: (располагает к свободе выражения своих мыслей, исключает невербальное давление).

Умение наблюдать и распознавать различные рассмотренные выше телесные признаки-сигналы, а также условия, в которых осуществляется интерпретация внешности, являются важным моментом в процессе постановки визуального диагноза, способствуя более точному опознанию эмоциональных признаков, настроения и самочувствия человека.

Ход тренинга

Упражнение 1.

Все участники группы становятся в круг.

Инструкция: “Сейчас посмотрите на своих соседей слева и справа, приветствуя их открытыми жестами и позами, доброжелательной мимикой, а взглядом поздоровайтесь так, как будто встретились с давним добрым другом. Вербальное сопровождение исключается. Затем займите свои места”.

После упражнения тренер задает вопросы:

- Что особенно вам понравилось вчера?
- Как вы себя чувствуете сегодня?

Упражнение 2.

Участники разбиваются на две команды и становятся в шеренги один против другого.

Инструкция: “Представьте себе следующую ситуацию: одна команда - пассажиры одного трамвая, вторая - другого. На остановке трамваи встретились. Вы сидите у окна и видите, что в другом трамвае напротив вас сидит знакомый. Это удача, потому что вам надо срочно передать ему важную информацию. Поскольку вас разделяют стекла, то сделать это вы можете только молча, без слов. Времени на это у вас немного. Тот, кто получает информацию, должен постараться понять, что ему сообщает его знакомый. Вначале в роли принимающих информацию выступает команда слева. После моего сигнала передавать информацию начинает другая команда. Первым начинает участник сидящий в “правом” трамвае. Его “собеседник” внимательно смотрит, а затем говорит о том, что он понял. Другие “пассажиры” в это время высказывают свои версии сообщенного. Затем передававший информацию участник корректирует ответ своего собеседника”.

Упражнение 3.

Все садятся в полукруг.

Инструкция: “Я буду задавать вам вопросы, а ответы фиксировать на доске. Итак, начнем.

1. Назовите предметы, которые вы используете (держите в руках, касаетесь их или манипулируете ими) в ходе беседы?
2. В каких ситуациях вы чаще всего это делаете?
3. Какие действия вы производите с такими предметами?

4. С какой целью люди прибегают к подобным действиям?

После упражнения ведущий обобщает ответы участников и делает выводы.

Упражнение 4.

Участники группы разбиваются на пары и становятся так, чтобы расстояние между ними не превышало интимного.

Инструкция: "По моему сигналу все участники должны начать диалог на "серьезные" темы, например, касающиеся глобальных проблем человечества. После второго сигнала всем предлагается увеличить дистанцию общения до "личной" и продолжить разговор. Время - 5 мин".

После упражнения тренер просит нескольких участников рассказать об ощущениях, возникавших у них во время беседы на "интимной" дистанции, а после - на "личной". Тренер анализирует данные самонаблюдения и результаты доводит до сведения участников в конце обсуждения итогов упражнения.

Упражнение 5.

Участники тренинга располагаются по кругу.

Инструкция: "Представьте себе, что мы на чердаке старинного особняка. Вокруг нас множество старых, но довольно интересных вещей. Мы разбрелись по чердаку в поисках необычных предметов. Собравшись затем вновь, вот здесь (показываю на середину круга), мы решили собрать все, что каждого из нас заинтересовало. По очереди каждый молча будет класть в центр круга найденный предмет. Все остальные должны внимательно следить за тем, какую вещь кладет каждый из нас и не повторяться".

После каждого отгадывания очередь сдвигается по кругу на одного участника.

Упражнение 6.

Группа разбивается на три команды.

Инструкция: "Вообразите, что вы принимаете участие в ответственных дипломатических переговорах. Первая команда будет защищать интересы одной страны, а вторая - другой; третья выступать в роли посредников-наблюдателей. Задача последних внимательно следить за невербальным поведением сторон. Переговоры идут сложно с пе-

ременным успехом. В выгодном положении оказывается то одна, то другая "делегация".

Используя находящиеся при вас предметы (авторучки, бумагу, папки, очки, сигареты) попробуйте проиграть следующие ситуации и состояния:

I делегация

1. Участники испытывают нетерпение, растерянность, разочарование.
2. Преимущество находится на вашей стороне, вы уверены в успехе переговоров.
3. Внешне благоприятная и дружественная атмосфера, однако во всем чувствуется неуверенность, волнение, сомнение в успешном завершении встречи."

II делегация

1. Показывают свое превосходство, действуют с позиции сильного.
2. Глубоко погружены в мысли, стараются оттянуть время ответного предложения.

После проведения упражнения тренер задает вопросы команде посредников-наблюдателей:

- Кто наиболее удачно отобразил заданные ситуации?
- Каким образом использовались предметы авербальных действий, в каких ситуациях это наблюдалось чаще?

Затем ведущий обращается ко всем: "Покажите на пальцах степень вашей усталости, если 0 баллов - усталости нет, а 10 баллов - упадок сил."

Упражнение 7.

Все участники тренинга садятся в полукруг.

Инструкция: "Откройте свои дневники, разделите лист на две колонки. Перечислите все известные вам авербальные действия, характеризующие различные формы и степени переживания эмоций - в первой колонке авербальные действия учеников, а во второй - учителей. Время - 10-15 мин".

После выполнения упражнения каждый зачитывает написанное, а тренер записывает обобщение на доске.

Упражнение 8.

Участники сидят в полукруге.

Инструкция: "Я предлагаю проиграть ситуацию. Для этого нужны 4 участника на исполнение ролей "директора", "учителя", "учени-

ка”, “матери ученика”. “Директору” школы и “учителю” необходимо получить признание ученика в том, что им было разбито стекло в учительской. “Ученик” не должен сознаваться в содеянном сразу. “Мать ученика” старается оградить “сына” от обвинений со стороны администрации. Остальные выступают в роли экспертов, которые должны внимательно следить за дистанцией общения игроков, а также и за другими сигналами тела”.

Возможно повторное проигрывание ситуации с другим исполнительским составом.

Упражнение 9.

Участники делятся на две группы и садятся друг против друга, образуя “карусель”.

Инструкция: “По моему сигналу вы будете сдвигаться на одно место, выполняя следующие задания:

- 1) поделиться друг с другом информацией о самочувствии в данный момент;
- 2) внимательно посмотреть друг на друга и найти что-то общее в состоянии обоих; сказать об этом друг другу;
- 3) выявить и отметить различия в состоянии партнеров;
- 4) сказать следующему по кругу участнику о том, что было самым неприятным в тренинге за прошедшие дни;
- 5) поговорить с новым партнером о самом приятном, что было в группе.”

Вопросы ведущего после упражнения:

- Каковы ваши впечатления от игры?
- Изменилось ли ваше состояние?

Упражнение 10.

Члены тренинговой группы садятся по кругу.

Инструкция: “Откройте свои дневники и нарисуйте лестницу как показано на рис.

На лестнице физиогномического мастерства в соответствии со своими собственными представлениями займите одну из 10 ступенек. Затем сравните сегодняшний результат с предыдущим, полученным на первом занятии. Поднимите руки те, кто стоит сегодня:

- ниже, чем в начале тренинга...;
- так же...;
- выше...”

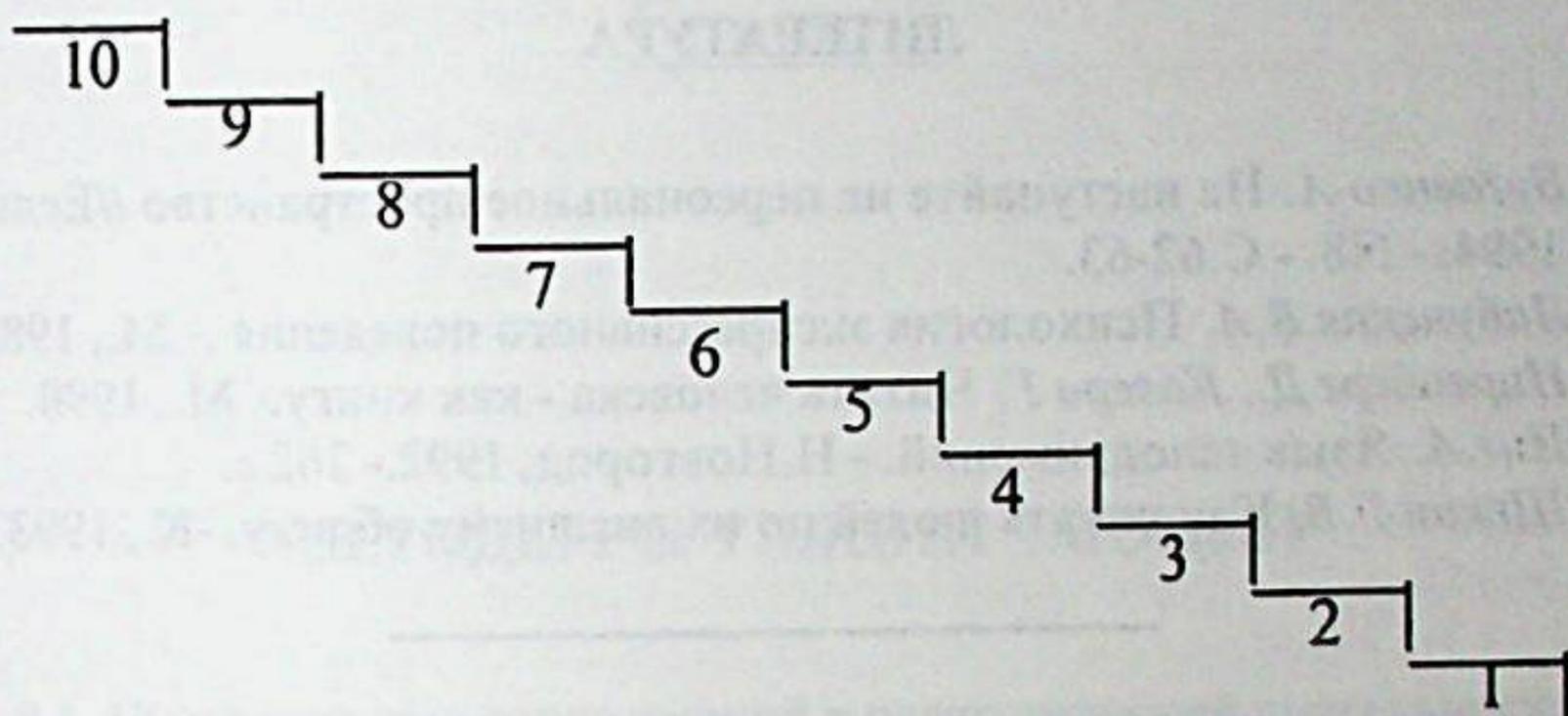


Рис 1. “Лестница” физиогномического мастерства

Упражнение 11.

Все участники сидят в кругу.

Инструкция: “Вам необходимо взять бланк с именем любого участника тренинга и отметить в нем те особенности личности и поведения, которые помогали или препятствовали в освоении визуальной психодиагностики. При заполнении следует помнить, что плюсы должны уравновешивать минусы, качества называться только такие, которые можно исправить, формулировки должны быть конкретными. В бланк можно внести и личные пожелания”.

После завершения упражнения все участники встают и при помощи невербальных средств посылают друг другу “прощальный” привет. Звучат аплодисменты.

Обсуждение итогов работы.

1. Что такое невербальные действия? Какова их роль в общении?
2. Какие дистанционно-пространственные факторы общения вы запомнили?
3. В каких ситуациях чаще дети используют невербальные действия?
4. Способствуют ли основы знаний по визуальной диагностике повышению педагогического мастерства?
5. Помог ли вам тренинг стать более наблюдательными, общительными и активными?
6. Какие трудности вы испытывали в овладении знаниями и умениями по визуальной диагностике эмоциональных проявлений?
7. Каковы ваши впечатления о тренинге в целом?

Оформляются самоотчеты о тренинге.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бугаенко А.* Не наступайте на персональное пространство //Если. - 1994. - №8. - С.62-63.
 2. *Лабунская В.А.* Психология экспрессивного поведения .- М., 1989.
 3. *Ниренберг Д., Калеро Г.* Читать человека - как книгу.- М., 1990.
 4. *Пиз А.* Язык телодвижений. - Н.Новгород, 1992.- 262 с.
 5. *Щекин Г.В.* Как читать людей по их внешнему облику. -К., 1993.
-

Глава 3

МЕТОДЫ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ

§ 1. О методах регуляции эмоций в педагогической деятельности

Прежде чем приступить к анализу используемых в педагогической деятельности методов регуляции эмоций следует отметить, что в различных отраслях психологической науки разработка методов регуляции эмоций человека ведется неравномерно. Приоритет в этой области занимает медицинская психология и психология спорта. Исследованием методов регуляции эмоций активно занимаются специалисты инженерно-трудовой психологии, авиационно-космической, а также ученые, работающие в области социальной психологии. Так, условно все методы, используемые в медицине можно свести к гипнотерапии, аутогенной тренировке, рациональной психотерапии, коллективно-групповой психотерапии, психо-эстетотерапии, наркопсихотерапии, поведенческой психотерапии, семейной психотерапии и др. Указанные методы могут подразделяться еще на несколько разновидностей (подгрупп). Многие из перечисленных методов в адаптированном виде используются и в других сферах деятельности для регуляции эмоций человека. Например, в психологии спорта эти методы в адаптированном виде представлены на уровне ряда специфических приемов типа самовнушения, самоубеждения, косвенной психотерапии, стрессопсихотерапии, внушения наяву, психотерапии с использованием художественной литературы и радиомагнитофонной техники. О.А. Черникова и О.В. Дашкевич в систему методов регуляции эмоций включают дыхательные упражнения, двигательные и экспрессивные действия, массаж, воздействия на функции анализаторов, словесные воздействия, преднамеренные изменения содержания и направленности мыслей, воспроизведение определенно-положительных представлений и др.

Наибольшее распространение в психологии получила аутогенная тренировка, основателем которой является немецкий ученый Шульц.

Имеются работы, где к решению проблемы методов регуляции подходят комплексно, например, при обосновании программ различных комнат психологической разгрузки, центров психологической реабилитации и др. В инженерной, авиационной и трудовой психологии помимо перечисленных используются и музыкальные методы.

Не вдаваясь в подробности анализа систем приемов, входящих в каждую из указанных групп методов, отметим, что большинство из них основывается на общих принципах внушения и самовнушения. Отсутствие единой универсальной основы систематизации методов вносит определенные трудности в их изучение.

В этом аспекте на занятиях со студентами можно предложить учебно-исследовательскую работу, ориентированную, во-первых, на обобщение имеющегося опыта использования методов регуляции эмоций в различных отраслях психологической науки, во-вторых, осуществить систематизацию методов, исходя из определения относительной адекватности их условиям процесса учебной деятельности. Желательно вначале дать общий анализ возможности систематизации методов регуляции эмоций в целом, а затем их обобщение в различных сферах педагогической и смежной с ней видах деятельности.

После выполненного анализа и обобщения различных методов регуляции эмоций по литературным данным важно избрать исходные теоретические положения или принципы их классификации, т.е. подвести студентов к возможности построения системы классификации методов, опираясь на принцип направленности, принцип воздействия и принцип осуществления.

Условно такая система выглядит следующим образом.

Направленность	Характер воздействия	Способ осуществления
На определенный вид деятельности или ситуацию. На себя - саморегуляция. На других - регуляция.	Активирующее Успокаивающее Вызывающее или устраняющее необходимый знак эмоции /эмоциогенный эффект/ Другие	Дыхательные Двигательно-экспрессивные Вербальные Цветосветовые Звуковые

Приступая к анализу и обобщению методов регуляции эмоций в педагогической и смежных с ней областях деятельности необходимо отметить, что имеющиеся учебники, пособия для студентов педагогических институтов лишь косвенно отражают некоторые моменты возможного использования методов регуляции эмоций в учебно-профессиональной деятельности учителя.

Анализ состояния проблемы методов воздействия на эмоциональную сферу человека свидетельствует, что их арсенал достаточно обширен. Для изучения, методов регуляции эмоций особую актуальность приобретают методы, используемые в ораторском искусстве, различных отраслях педагогики. При определенной адаптации используемые в других видах деятельности методы могут быть реализованы и в учебной.

Интеграция знаний о методах, которые применяются в различных отраслях наук позволяет более целостно выделять их систему применительно к специфике учебно-профессиональной деятельности учителя.

Во-первых, обобщить в целом имеющиеся сведения о методах воздействия на эмоциональную сферу личности, во-вторых, на основе интеграции знаний о выделенных системах описать группу методов применительно к специфике эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Следует отметить, что методы управления эмоциями учащихся рассматривались косвенно многими разработчиками теорий учения. В качестве таких приемов или методов рекомендуется использовать положительное подкрепление действий учащихся, различные фрагменты игр, наглядность, требовательность к выполнению действий, увлекательные логико-психологические задачи, театрализованные действия. Но при этом авторы не дают целостного описания методам управления эмоционально-мотивационной сферой учащихся, исходя из закономерностей процесса ученья. Нет такой целостной системы в учебниках по педагогике и психологии. В отдельных их разделах лишь фрагментарно обозначаются некоторые методы управления сферой чувств учащихся. Это касается группы методов стимулирования познавательной активности и развития мотивации учения. В последние годы появились работы, посвященные методам эмоционального стимулирования в учебно-воспитательном процессе. На основе эмпирических данных педагогического опыта рекомен-

дуются для эмоционального стимулирования беседа, диспут, художественный рассказ, кино, телевидение, игра, убеждения, соревнования и др. По своей целевой направленности эти методы выступают определенным регулятором эмоциональной сферы учащихся, но больше всего они ориентированы на процесс введения знаний, умений и навыков.

Эти методы основаны преимущественно на способе представления учебного материала и моделировании некоторых эмоциогенных ситуаций:

Методы, связанные с представлением дидактического материала:	Методы, связанные с моделированием эмоциогенных ситуаций на занятии:	Методы, связанные с действиями учителя:
<p>Наглядно-иллюстративный.</p> <p>Словесный.</p> <p>Практической.</p> <p>Другие.</p>	<p>Проблемные задачи с нарастающей сложностью, обеспечивающие успех решения.</p> <p>Игровые моменты.</p> <p>Совместные формы взаимодействия.</p> <p>Другие.</p>	<p>Прямое или косвенное внушение.</p> <p>Созидающее или тормозящее воздействие.</p> <p>Другие.</p>

Предложенная систематизация не окончательна и может быть усовершенствована или дополнена.

Следует отметить, что более основательно к решению данного вопроса подходят специалисты в области педагогической техники и педагогического мастерства. Обобщая работы, посвященные этой сфере знаний, рекомендуем выделить ряд как прямых, так и косвенных методов, связанных с регуляцией познавательной активности учащихся и саморегуляции учителя. Условно систематизация, как исходный материал для дальнейшего анализа и рассмотрения, представлена нами такой:

Методы саморегуляции и эмоций учителя	Методы управления эмоциями учащихся			
	Экспрессивные	Коммуникативные	Методические	Суггестивные
Аутогенная тренировка. Идеомоторная тренировка. Другие.	Мимические. Пантомимические. Другие.	Основанные на: стиле общения, т.е. положительном, положительно-пассивном; неустойчивом; выразительности, т.е. Анафоре, градации; технике речи, т.е. голосе, ритме, дикции. Другие	Основанные на заготовках дидактического материала	Основанные на: внушении; педагогической тактике. Другие.

В отличие от предыдущей группы эти приемы разработаны достаточно конструктивно и имеют некоторое методическое обеспечение по технологии овладения. Однако вопросы их использования с учетом специфики процесса развертывания учебной деятельности еще требуют углубленной проработки.

Многие наши наблюдения за уроками ведущих учителей, а также изучение опыта педагогов-новаторов показывают, что в их деятельности используется достаточно обширный арсенал методов воздействия на эмоциональную сферу учащихся. Условно его можно подразделить на две группы. Это методы, направленные на оперативное корректирование негативных эмоций учащихся, а также методы, усиливающие эмоциогенный эффект содержания вводимого дидактического материала. Систематизация этих методов следующая:

<p>Методы оперативного корректирования эмоций учащихся:</p>	<p>Методы, усиливающие эмоциогенный эффект содержания дидактического материала:</p>
<p>Экспрессивные. Интонационные. Контактные. Конфиденциальные. Поощряющие. Переключение внимание. Физкультпауза. Другие.</p>	<p>Заготовка дидактического материала с учетом значимых целей обеспечивающего проявление успеха при его усвоении; основанного на ярких эмоциогенных сигналах и др. Использование различных игр; импровизированных сюжетно-ролевых комментариев; музыкальных воздействий. Другие.</p>

Следует отметить, что большинство из указанных методов механически переносятся многими учителями на свою деятельность. Отсутствие в данном случае четкой логико-психологической обоснованности и стихийно сформировавшейся техники выполнения того или иного метода не всегда приводит к желаемым результатам. Принцип “как можно больше методов, стимулирующих эмоции учащихся” нередко сводит на нет достижения учебных целей занятий.

Наиболее расширенная система методов воздействия на эмоциональную сферу учащихся представлена в суггестопедагогике, основателем которой принято считать болгарского ученого Г.Лозанова. Анализ работ по этой проблеме показывает, что условно в суггестопедагогике используются 4 группы методов. Во-первых, методы, связанные с условиями организации учения (воздействие светового фона, позиции расположения учащихся, музыкального фона, воздушных потоков). Во-вторых, методы подбора содержания дидактического материала (связь его с практической деятельностью, эмоциогенной насыщенностью, характерной компоновкой циклами или блоками, двухплановостью представления). В-третьих, методы, основанные на условиях социального взаимодействия (использование различных видов тренингов). В-четвертых, методы, основанные на концертнике

или псевдопассивности (вступительные беседы, специально оформленная речь педагога и т.п.)

Значительный интерес также представляют методы воздействия на эмоциональную сферу слушателей в ораторском искусстве. Применительно к условиям учебной деятельности наиболее существенными в ораторском искусстве выступают методы, связанные с изменением различных характеристик экспрессий, стилистических композиций и т.п. Условно все методы, используемые в ораторском искусстве сводятся к двум взаимодополняющим группам: технически выразительным и сюжетно смысловым, что также можно представить схематически.

Технически выразительные методы	Сюжетно-смысловые методы
Экспрессивный.	Фольклорный.
Интонационный.	Юмор.
Троповый.	Притчи.
Композиционно-стилистический.	Крылатые слова.
Другие.	Другие.

В свою очередь экспрессивные методы подразделяются на мимические и жестовые. Первые, отражая изменения в модальности разных эмоций на лице, выступают своеобразными активаторами этикета сопереживания. Вторые могут нести как самостоятельную эмоциогенную информацию за счет действий рук и различных движений, так и в дополнение к другим источникам передачи информации. Аналогично можно рассмотреть возможность подразделения и других методов этой группы.

В целом, обобщение и систематизация различных методов применительно к специфике учебной деятельности дает основание выделять две основные их группы и ряд подгрупп.

Во-первых, это методы, связанные с техникой саморегуляции состояний в профессионально-педагогической деятельности учителя. Перечень методов данной группы не ограничивается изложенными выше и может включать экспрессивно-мимическое, жестовые, двигательные, дыхательные, вербально-комбинированные, методы переключения внимания, идеомоторной и аутогенной тренировки и др.

Во-вторых, это методы эмоциональной регуляции учебной деятельности школьников, которые подразделяются следующим образом:

1. Методы, направленные на усиление эмоциональности дидактического материала, ориентировочно-мотивационного, исполнительного и рефлексивно-оценочного компонентов учебной деятельности. Они связаны с созданием эмоциогенных аспектов типа внезапности, яркости и контраста, драматизация, ограничения, дезинформация успеха, поощрения, комфортности и других, которые приводят к возникновению у учащихся благоприятных эмоций, детерминирующих эффективность освоения учебной деятельности.

2. Методы, направленные на оперативное корректирование негативных спонтанно-ситуативных эмоций, возникающих у отдельных учащихся на занятиях. Их число также достаточно обширно и основаны они преимущественно на механизмах реализации разных эмоциогенных эффектов типа драматизации, внезапности, контраста и т.п.

3. Методы, направленные на восстановление функциональных состояний учащихся на занятиях. К их числу можно отнести переключение внимания учащихся на другую по контрасту деятельность, различные двигательные, дыхательные, а также вербальные действия, используемые как в отдельности, так и в сочетании с музыкальным сопровождением.

При подразделении методов важно исходить из относительно-целевой направленности их на регуляцию выделенных ранее эмоций, а также возможности освоения педагогами.

Вопросы для рассмотрения

1. Опираясь на какие принципы можно систематизировать различные методы регуляции эмоций.
2. Какие методы педагогики и смежных с ней видов деятельности могут использоваться в регуляции эмоций учащихся.
3. Как можно сгруппировать методы регуляции эмоций в педагогической деятельности.

Темы для рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Проблема обобщения психологических методов воздействия на эмоциональную сферу человека.
2. Адаптация различных методов регуляции эмоций применительно к специфике педагогической деятельности.
3. Систематизация методов регуляции эмоций в педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев А.З.* Психорегулирующая тренировка. В 2 Ч., Ч.1. Успокоение. - М., 1968. - 40 с.
2. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. - М., 1984. - С.17-68
3. *Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети. Пособие для учителей. - М., 1983. - 208 с.
4. *Апресян Г.З.* Ораторское искусство. - М., 1978.
5. *Барабанский Ю.К.* Методы стимулирования учебной деятельности школьников. //Сов. педагогика. - 1980. - №3. - С. 99-106.
6. *Батракова С.К.* Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения.// Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ярославль. 1977 - 22 с.
7. *Брунер Д.* Процесс обучения. - М., 1977. - 411 с.
8. *Брусиловский Л.С., Цынман Л.Г.* Об одном варианте сочетания аутогенной тренировки с музыкой //Психологическая саморегуляция. - Алма-Ата. 1974. - 191 с.
9. *Буль П.И.* Основы психотерапии. - Л., 1974. -303 с.
10. *Вельвовский Н.З.* Болгарский метод суггестопедии как метод психогигиенопедии - вклад в психогигиену умственного труда и педагогику //Проблемы суггестопедии. - София, 1973. С. 92-95.
11. *Выготский Л.С.* Собр.соч. В 6 т. - М., 1982.
12. *Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н.* Деятельность: структура и регуляция. - М., 1937. -216 с.
13. *Габай Т.В.* Учебная деятельность и ее средства. - М., 1938. - 255 с.
14. *Герберт И.Ф.* Общая педагогика: Хрестоматия по истории педагогики. - М., 1940. Т.2, Ч.1. - С.205-286.
15. *Гиссен Л.Д.* Психорегулирующая тренировка. - М.,1969. - 22 с.
16. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. - М., 1936.-240 с.
17. *Дистерберг А.* Избр. педагогич. соч. - М., 1956. - С. 136-203.
18. *Иванова С.Р., Минаев С.А.* Тем, кто учит лекторов. - М., 1935.
19. *Катырева В.А.* Проблемы педагогической техники учителя в современной буржуазной педагогике США. //Автореф. дис. ...канд. психол. наук. - М., 1976. - 25 с.
20. *Киселев С.З.* Суггестивные методы интенсификации мнемической и деятельности. //Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1979.
21. *Коменский Я.А.* Избр. пед. соч. - М., 1955. - 651 с.

22. *Левитина С.С.* Можно ли управлять вниманием школьника. - М., Серия пед-ка и психол. - № II. - 1980. - 93 с.
23. *Лернер И.Я.* Дидактическое основы методов обучения. - М., 1981.
24. *Либих С.С.* Теория и практика коллективной психотерапия. //Автореф. дис. ... докт. наук. - Л., 1969. - 41 с.
25. *Лингарт И.* Процесс и структура человеческого учения. - М., 1975. - 685 с.
26. *Линецкий М.Л.* Внушение и мы. - М., 1983. -96 с.
27. *Лобзин В.С., Решетников М.М.* Аутогенная тренировка. - Л., 1986.
28. *Лозанов Г.* Суггестопедия. - София, 1977. - 517 с.
29. *Маркова А.К.,* Формирование интереса к учению у школьников. - М., 1986. - 190 с.
30. *Махмутов М.И.* Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. - М., 1977. - 240 с.
31. *Машибиц Е.И.* Психологическое основы управления учебной деятельностью// Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - М.,1990.
32. *Михневич А.Е.* Ораторское искусство лектора: Хрестоматия. -М., 1986. - 254 с.
33. *Натанзон Э.Ш.* Приемы педагогического воздействия. - М., 1972.
34. *Некрасов В.П., Худадов Н.А., Пиккенхайн Л., Фрестер Р.* Психорегуляция в подготовке спортсменов. - М., 1985. - 178 с.
35. *Ножин Е.А.* Основы советского ораторского искусства. - М., 1973.
36. Основы педагогического матерства /Под ред. И.А. Зязюна. - М., 1989. - 301 с.
37. *Панков Д.В.* Рациональная психотерапия. - М, 1975. -26 с.
38. *Пуписевич Ч.* Основы общей дидактики. - М., 1986. - 367 с.
39. Руководство по психотерапии /Под ред. В.Е.Рожнова, Ташкент, 1979.
40. *Свядоц А.М., Шумилов Ю.Б.* О влиянии аутогенной тренировки на эмоциональную устойчивость в экстремальных условиях // Психическая саморегуляция. - Алма-Ата, 1973.
41. *Скаткин М.Н.* Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. - М., 1960. - 48 с.
42. *Скрыпченко С.З., Козак М.Г., Скрыпченко Л.О.* Методические материалы комплексного освоения темы "дидактика", "обучение" и "учащийся", построенного на основе системного подхода к деятельности в курсах психологии и педагогики. - К., 1990. - 142 с.
43. *Сластенин В.А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. - М., 1976. - 160 с.
44. *Слободяник А.П.* Психотерапия. - К., 1977. - 479 с.

45. *Спирidonов Н.И.* Самовнушение, движение, сон, здоровье. - М., 1976.
 46. *Степанов А., Толмачев А.* Спутник оратора. - М., 1966, - 351 с.
 47. *Торндайк Э.* Процесс учения у человека. - М., 1935. - 150 с.
 48. *Черникова О.А., Дашкевич О.* Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. - М., 1971, - 46 с.
 49. *Шамова Т.И.* Активизация учения школьников. - М., 1982. - 208 с.
 50. *Шаталов В.Ф.* Педагогическая проза. - М., 1980.- 95 с.
 51. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе. - Пермь, 1971. - 303 с.
 52. *Щукина Г.И.* Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. - М., 1979. - 160 с.
 53. Эмоционально-волевая подготовка спортсменов /Под ред. А.Г. Филатова. - К., 1982. - 293 с.
-

§ 2. Психолого-педагогическая характеристика методов регуляции эмоций

Рассмотрение и освоение методов желательно начинать с тех, которые ориентированы на совершенствование саморегуляции эмоциональных состояний учителя.

Методы данной группы разрабатываются многими специалистами. Приоритет занимают работы, в которых излагаются возможности построения систем принципов аутогенной тренировки, активной саморегуляции, психорегулирующей тренировки, эмоционально-волевой тренировки, четырехэлементной релаксации, активной саморегуляции и т.д.

Попытку обобщить методы саморегуляции предприняли Г.С.Никифоров, Ю.И.Филимоненко, А.И.Польшин. Авторы выделяют пассивную и активную саморегуляцию. Последнюю подразделяют на опосредованную (представление эмоционально-позитивных ситуаций; мысленное разыгрывание значимых ситуаций, вживание в эталон и образ, идеомоторная тренировка) и прямую, т.е. связанную с самовнушением путем реализации формул аутогенной тренировки.

Изучение различных систем методов саморегуляции состояний показывает, что многие из них могут использоваться учителем в своей деятельности после незначительной адаптации, учитывающей спе-

цифические условия его работы. Применительно к педагогической деятельности Р.И.Хмелюк, А.А.Востриков и другие осуществили систематизацию приемов саморегуляции состояний учителя по умению владеть собой. Отдельные приемы саморегуляции рассматриваются фрагментарно и другими специалистами в рамках курсов педагогической техники и педагогического мастерства.

Полагаем, что эффективность методов саморегуляции выше в том случае, когда они позволяют учителю в зависимости от эмоциогенной ситуации и индивидуальных особенностей переживания использовать как выборочно отдельные приемы, так и в комплексе. Полная система включает в себя следующие методы саморегуляции: мимических действий, психомоторных и жестовых действий, дыхательных упражнений, действий самоприказа, действий переключения внимания, идеомоторной тренировки и аутогенной тренировки.

Рассмотрим содержание и некоторые методические особенности использования предложенных методов саморегуляции.

Метод мимических действий, основанный на так называемом обратном эффекте психологических функций выражения эмоций.

Например, чтобы испытывать переживание радости, учителю можно рекомендовать стремиться к ее выражению в мимике. Метод не требует особой психологической подготовки и условий для реализации. Он может быть использован в самых различных условиях работы учителя и по мере приобретения опыта педагогической деятельности дает ощутимые результаты в корректировании личных состояний. Его усвоению способствуют различные тренинги экспрессий.

Метод психомоторных и жестовых действий имеет примерно ту же психофизиологическую основу, что и предыдущий. Однако его механизм реализации преимущественно связан с двигательной системой человека, выступающей определенным регулятором состояний.

Например, чтобы повысить состояние эмоционального возбуждения, желательно увеличить темп и напряжение своих движений (жестов). Для успокоения необходимо выполнять двигательные действия плавно, размеренно, снижая и затормаживая их активность.

Прием дыхательных упражнений основан на психофизиологических и биохимических функциях регуляции дыхания. Он может использоваться как самостоятельно, так и в сочетании со средствами саморегуляции. Например, для отвлечения от сильно действующих эмоциональных раздражителей в зависимости от конкретных условий можно рекомендовать одно-три упражнения.

1. Вдохнуть умеренно полной грудью, задержать дыхание на 5-6 секунд. Медленно выдохнуть. Повторить 2-3 раза.
2. Вдохнуть, задержать дыхание, произнести в уме: "Я выдохну и успокоюсь". Выдохнуть и расслабиться. Повторить несколько раз.
3. Прощупать пульс и запомнить его ритм. Затем сделать вдох на 4 удара и выдох на 4 удара, после вдоха сделать небольшую задержку дыхания, не допуская перенапряжения. Повторить несколько раз.

Более сложными являются методы, которые строятся на саморегуляции и волевых усилиях.

Условно, обобщив их, можно подразделить на методы, основанные на эмоциональной стимуляции (самотивирование, самоодобрение, самоуспокоение, самопоощрение, самонаказание) или самостимуляции с помощью самовнушения (подражание идеалу, перевоплощение в идеал и присвоение его действий); переживания чувств удовольствия или неудовольствия, связанных с предстоящими действиями (т.е. внушение себе этих ощущений или переживаний); исполнительных действий (самопринуждения, самообщения, самоприказа, переключения сознания с желаемого на необходимое или сосредоточения внимания на нужном) и т.д.

Наиболее простым из этой группы является прием самоприказа. Этот прием может использоваться как для повышения эмоционального возбуждения, так и для его снижения. В зависимости от особенности эмоциональной сферы учителя, условий эмоциогенной ситуации, для понижения возбуждения рекомендуется употреблять словесные формулировки типа "Я спокоен", "Все хорошо", "Молчать", "Я уверен", и т.п., а для повышения – "Я могу", "Я должен", "Я знаю", "Я умею" и т.п.

Можно воспользоваться переключением внимания путем волевого усилия для выхода из неблагоприятной ситуации за счет привлечения внимания к анализу благоприятной эмоциогенной ситуации. В качестве последней могут выступать цветовые, звуковые, и другие раздражители. Для снятия эмоционального напряжения, возникшего в конфликтной ситуации, учителю желательно быстро открыть учебник и заняться подбором заданий для учащихся или выйти во двор школы и вспомнить одну из самых приятных поездок на природу и т.п.

Идеомоторная тренировка в отличие от предыдущего приема имеет специфическую направленность внимания и мышления на предстоящие действия. Основан этот метод на оживлении в сознании действий, которые должны быть реализованы. Известно, что процесс мыслен-

ного проигрывания несет важную регуляторную функцию, связанную с эмоциональной настройкой. Педагогу можно рекомендовать мысленно проигрывать перед ответственным уроком наиболее сложные его фрагменты 1-2 раза, а урок в целом - 1 раз.

Аутогенная тренировка относится к разряду наиболее сложных методов саморегуляции. В психологической литературе описаны различные ее варианты. В основе аутогенной тренировки лежит принцип активного самовнушения при высказывании по определенной системе специально подобранных фраз, "про себя", которые должны стать ощущением. Освоение техники аутогенной тренировки желательно начинать с полного общего варианта, а затем сокращенных фрагментов применительно к конкретным условиям.

Как уже отмечалось, перечисленные методы могут быть использованы выборочно или вместе, но с определенной последовательностью.

Наблюдения свидетельствуют, что целенаправленное применение ряда взаимодополняющих методов саморегуляции, рекомендованных или избираемых индивидуально в зависимости от эмоциональных особенностей педагогов, может оказать более действенное влияние на повышение его эмоциональной устойчивости, нежели их отдельное применение.

Комплексная реализация включает три этапа: подготавливающий, рефлексивно-настраивающий и мобилизующий. Подготавливающий этап сводится к тому, чтобы отвлечься от резко действующих эмоциогенных раздражителей как внешнего, так и внутреннего характера за счет переключения внимания.

В задачу рефлексивно-настраивающего этапа входит аутогенная тренировка и выполнение предстоящих действий "идеомоторно". Идеомоторная тренировка, реализуемая в условиях сниженного уровня бодрствования мозга (т.е. при аутогенном расслаблении) может оказать более выраженный эффект, чем в отвлеченных условиях его проведения.

Цель мобилизующего этапа сводится к поддержке и корректированию эмоционального состояния при выполнении действий в реальных условиях. На этом этапе применяются слова-самоприказы, дыхательные, психомоторные упражнения, экспрессивно-мимические и другие методы саморегуляции. Как отмечалось выше, методы эмоциональной регуляции учебной деятельности объединяются в три группы по направленности: во-первых, по усилению эмоциогенности дидактического материала; во-вторых, оперативному корректированию

спонтанно-ситуативных эмоций учащихся; в-третьих, восстановлению психо-эмоциональных состояний учащихся на занятии.

В основе первой группы методов используются два подхода при создании эмоциогенных ситуаций. Это ситуации, порождаемые условиями демонстрации (иллюстрирования) дидактического материала, и ситуации, построенные на логико-психологических закономерностях введения знаний и на социально-психологических особенностях организации учебных занятий. В реальном учебном процессе оба эти подхода, как правило, реализуются одновременно.

К первому подходу можно отнести методы, основанные на эмоциогенных эффектах проектно-художественных закономерностей, т.е. связанных с формой демонстрации (иллюстраций) дидактического материала. На основе данных методов лежат проектно-художественные закономерности как условия, моделирующие эмоциогенные ситуации утилитарно-эстетического характера. При этом, содержательная сторона красоты формы дидактического материала выражает ее целостность, характеризуя соразмерность, соподчиненность, единство, равновесие, повторение особенностей целого в его частях. Вводится эта содержательная основа формы с помощью приемов гармонизации: симметрии и асимметрии, пропорции метра и ритма, контраста и нюанса, фактуры, света, цветовой гармонии. Эти приемы важно учитывать педагогу при разработке наглядного материала, несущего помимо смысловой и эмоциональную нагрузку.

Прием "подсветки" основан на психофизиологическом эффекте зрительного аппарата. Процесс восприятия осветленных объектов или затемненных по-разному влияет на эмоциональное состояние. Например, для создания ситуации необычности и новизны, важно неожиданно осуществить подсветку основного компонента предъявляемого дидактического материала, что способствует повышению эмоционального возбуждения.

На заключительном этапе учебной деятельности, для формирования эмоциональной устойчивости у детей желательно использовать эмоциогенные ситуации, связанные с преодолением трудностей на пути решения стоящей задачи. Например, затемнение отдельных, как бы пропущенных при чтении, букв, слов и т.п.

Прием "цветовых эффектов" имеет примерно ту же психофизиологическую основу. В многочисленных работах подчеркивается влияние как отдельных цветов, так и их сочетаний на эмоциональную сферу человека.

Научно-методической опыт свидетельствует, что наибольший эмоциональный эффект мобилизующего характера у учащихся вызывают красный, желтый, фиолетовый и оранжевый цвета. С их помощью целесообразно на наглядно-иллюстративном материале выделять главное, существенное. Такие цвета, как зеленый, синий, голубой в большей степени действуют на учащихся успокаивающе.

Для эмоциональной насыщенности представляемого дидактического материала можно использовать цветовые сочетания, основанные на контрасте (например, белый цвет и черный).

Сочетание близких по тону цветов (например, белый и голубой) трудно различимы и практически не несут эмоциогенную нагрузку. Эффективность представляемого в цвете дидактического материала может быть усилена и за счет его подсветки.

Освоение технологии метода, основанного на проектно-художественных закономерностях, требует специально организованной подготовки в области анализа закономерностей композиции, эргономики, художественно-конструкторского стиля и др. Для этих целей больше всего подходят несколько адаптированные учебно-методические разработки, представленные В.С.Полтараком, В.В.Небесной, А.Я.Исаенко и М.Н.Фишером.

Задаваемое время на решение учебной задачи может выступить существенным приемом регуляции эмоций школьников. При этом действенным эмоциогенным фактором является как ограничение, так и удлинение времени для решения учебной задачи. Целесообразней ограничение на заключительном этапе учебной деятельности. Это создает некую экстремальность ситуации, в которой проявляется и развивается эмоциональная устойчивость учащихся. Наоборот, увеличение времени (особенно на втором и первом этапах учебной деятельности) приводит к успешному решению предлагаемой учителем задачи. Этот метод также позволяет учитывать индивидуальные способности учеников, что положительно сказывается на их эмоциональной сфере.

Методы регуляции, основанные на эмоциогенных эффектах звука применительно к специфике учебной деятельности, рассматриваются в плане речевых приемов технически выразительного, сюжетно-смыслового характера и музыкальных воздействий.

К речевым технико-выразительным эмоциогенным воздействиям мы относим различные приемы интонации. Интонационные приемы, отражая ритмомелодические свойства устной речи выполняют не только смысловые и синтаксические функции, но и важные эмоциональ-

но-экспрессивные. По своему характеру интонация несет ряд эмоциональных характеристик (мелодику, темп, ритм, интенсивность речи, тембр голоса, а также фразовые, логические и эмфатические ударения), проявление и смена которых в учебном процессе может выступать средством регуляции эмоциональных состояний учащихся. Интонация является гибким средством эмоционального обогащения дидактического материала. Особенно ее эффективность возрастает на уроках литературы, природоведения и др.

Интонационные действия в сочетании с экспрессивными обостряют эмоциональный контраст при изложении педагогом тех или иных фрагментов учебного материала, способствуют проявлению и активизации целой гаммы чувств школьников, их сопереживанию.

К методам сюжетно-речевого класса, мы относим выразительно-изобразительные средства языка. Также важными являются в эмоциональной регуляции учебной деятельности методы "сюжетно-смыслового" характера, такие, как фольклор (пословицы, поговорки, скороговорки), юмор (анекдоты, сарказмы), крылатые слова (девизы, эпиграфы, лозунги), притчи, иносказательные рассказы и др. Все они несут эмоциональную нагрузку, доступны большинству педагогов, легко адаптируются к специфическим условиям тех или иных тем занятий. Указанные приемы могут использоваться не только для эмоциогенного насыщения дидактического материала в виде определенных заготовок к уроку, но и как приемы оперативного корректирования ситуативных эмоций учащихся на занятии.

Особую эмоциональную силу приобретают вербальные методы регуляции эмоций в сочетании с экспрессивно-мимическими и жестовыми действиями, при этом последние могут использоваться как методы регуляции и самостоятельно. Характерными жестовыми действиями, усиливающими эмоциогенный эффект дидактического материала, являются изобразительные, обозначающие раздумья и др.

При введении дидактического материала можно применять музыку (как метод регуляции), усиливающую эмоциогенный эффект его содержания, т.е. близкую к теме, и музыку эмоционально-комфортного характера для поддержания приятного настроения при решении учебных задач. В первом случае речь идет о музыке, адекватной по эмоциогенности содержательной стороне иллюстрируемого дидактического материала: например, можно сопровождать чтение стихов на уроке литературы, близкой по теме музыкой. Во втором случае имеется в виду такая музыка (преимущественно инструментального харак-

тера), которая создает эмоционально-комфортное состояние у учащихся, когда они самостоятельно выполняют учебные задания. Например, может звучать музыка, когда школьники пишут буквы, слова и т.п.

При решении использовать музыку как метод эмоциональной регуляции на занятии, учителю необходимо подобрать несколько заготовок музыкальных произведений в виде пластинок или магнитофонных записей. После их прослушивания требуется определить наиболее адекватный фрагмент, время звучания, интенсивность звука. Опыт показывает, что звучание музыки на занятиях более двух раз в день приводит к снижению ее эмоциогенности.

Вторая группа методов, как бы продолжая первую, связана с эмоциогенными ситуациями, порождаемыми, с одной стороны, логико-психологическими закономерностями введения знания, с другой стороны, - организационными условиями социально-психологического взаимодействия учащихся на занятии.

В основе логико-психологических закономерностей введения знаний лежат приемы проблемно-поискового характера. К ним можно отнести методы, затрудняющие и облегчающие условия решения учебной задачи школьниками. Большие резервы эмоциональной регуляции имеются в процессуальной стороне содержательных обобщений, предложенных В.В.Давыдовым в рамках построения теории учебной деятельности. Используя психологические закономерности логических компонентов содержательных обобщений в ходе разработки процесса учения, можно смоделировать эмоциогенные ситуации, которые были бы в наибольшей степени адекватны его этапам. Это позволит рассматривать содержательные обобщения не только как способ формирования понятий, но и как метод эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Что же касается эмоциогенных ситуаций, порождаемых методами социально-психологического характера, то к ним мы относим различные формы совместных действий.

Общеизвестно возрастание эмоциональных проявлений у людей, находящихся в различных ситуациях совместной деятельности. К таким специфическим эффектам можно отнести эмоциональное подражание, эмоциональное заражение, эмпатию, настроение, монотонию, симпатию и т.п.

В зависимости от специфики дидактического материала, состояния учащихся и условий учебного помещения можно организовать различные виды такой деятельности: совместно-индивидуальную, где

учащийся работает с педагогом независимо от действий других школьников (здесь сильным эмоциогенным фактором выступает конфиденциальное взаимодействие); совместно-поточную, когда действия учащихся выполняются в строгой последовательности (иерархизированы), т.е. итог одной операции служит условием начала другой, например, чтение по так называемой цепочке; совместно-взаимодействующую, где действия учащихся взаимообусловлены, специализированы и реализуют одновременно функционально различные элементы единой системы, при которой конечный результат совместной деятельности зависит от успешности действий каждого учащегося. Примером такой совместной деятельности могут служить различные виды ролевой игры: работа в бригадах, кооперациях, звеньях, командах и т.п.

Преимущества совместных усилий учащихся в решении поставленных перед ними задач на занятии наиболее удачно изложила Г.А.-Цукерман. Среди них можно отметить такие: школьники получают большое удовольствие от учения; комфортнее чувствуют себя в школе; снижается школьная тревожность; возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся; меняется характер взаимоотношений между детьми, они становятся добрее, человечнее; дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя; возрастают объем усвоенного материала и глубина его понимания; уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности и т.д.

Естественность, непосредственность поведения учащихся, их самостоятельность в деятельности позволяют создать необходимые эмоциогенные ситуации на всех этапах учебного процесса. Наибольший эмоциогенный эффект возникает тогда, когда совместная деятельность учащихся предусматривает ролевые проблемно-сюжетные игры, игры-соревнования. По мнению Л.С.Выготского, в игре ребенок одновременно испытывает два вида переживаний. Исполняя роль, он живет своими чувствами и эмоциями персонажа.

В учебно-методической литературе изложен обширный арсенал дидактических игр для начальной школы. Проблема состоит лишь в том, чтобы удачно подобрать их фрагменты или варианты личной импровизации соответственно условиям эмоциогенных ситуаций на различных этапах развертывания процесса учения.

Как свидетельствует опыт, проблемно-сюжетные игры в большей степени подходят к первому этапу учебной деятельности, ролевые - ко второму, а соревновательные - к заключительному.

В учебной деятельности младших школьников большой эмоциогенный эффект достигается в различных театрализованных действиях и мультипликации. К сожалению, мультипликация еще редко применяется педагогами в начальной школе. С внедрением в учебную деятельность проекционных средств, телевидения, компьютеров, возможности использования мультипликации значительно расширились.

Условия данного приема позволяют произвольно изменять формы дидактического материала, проникать без ограничения в любые предметы на фоне различных эмоциогенных ситуаций комического, трагического, фантастического и игрового характера.

В зависимости от средств реализации данного метода выделяем несколько его видов. Во-первых, статическую мультипликацию. К ней относим иллюстративно-кроковую, представленную в виде рисунков на бумаге, лепки пластилина, а также проекционную (кодovou и диафильмовую). Во-вторых, динамическую мультипликацию. К последней мы относим теневую, театрализованно-кукольную, кино и видеомультипликацию, а также компьютерную. Исходя из имеющихся условий, педагог может применять фрагменты мультипликации для создания любых эмоциогенных ситуаций на всех этапах учебной деятельности. Овладение технологией данного метода требует специальной подготовки учителей.

К разряду особых и специальных систем методов эмоциональной регуляции при введении дидактического материала можно отнести суггестопедию. Она представляет собой целостную систему различных психологических приемов, направленных на создание комфортного состояния при усвоении дидактического материала: инфантилизация (принцип псевдопассивности), игра в учебном процессе; двуплановость представления заготовок дидактического материала, интонационные, звуковые и световые воздействия; ритм, концертника, псевдопассивность (внушение в обычном состоянии). Характер условий занятий предусматривает вступительную беседу, необычную обстановку в аудитории, (удобные кресла, приятный рассеивающий свет и др.), специфическое оформление речи преподавателя, музыкальный фон. Процесс активизации учащихся здесь достигается так называемыми суггестивно-коммуникативными этюдами. В многочисленных исследованиях, выполненных как в нашей стране, так и за рубежом, представленные Г. Лозановым, приемы получили наибольшее свое развитие и модификацию при организации интенсивного обучения иностранным языкам и лишь фрагментарно на других предметах.

Изучение технической и методической стороны предлагаемых приемов свидетельствует, что они доступны большинству педагогов (не исключая специальной психологической подготовки) и могут с успехом реализовываться как фрагментарно, так и в целом в эмоциональной регуляции учебной деятельности.

В состав методов оперативного устранения негативных эмоций учащихся входят приемы мимических, жестовых и интонационных, контактных и конфиденциальных, и поощрительных действий, переключения внимания, внушение, а также ряд приемов речевого характера. Некоторые из них рассматривались выше для повышения эмоциональности дидактического материала. Они могут использоваться и для устранения негативных спонтанно-ситуативных эмоций учащихся.

Метод мимических действий. Мимика учителя, отражая конкретное состояние, имеет большой подражательный и заразительный эффект. Особенно это касается учащихся начальной школы. В зависимости от исходного состояния школьника, педагог может изменять свою мимику и тем самым влиять на изменение испытываемых школьниками эмоций. Для того, чтобы убедиться в действенности данного метода, рекомендуем выполнять следующее. Попробуйте, когда учащиеся испытывают тревогу, неожиданно переменить мимику своего лица на выражение радости. Эмоции детей быстро изменятся.

Мимический прием является удобным для корректирования эмоций отдельных учащихся в классе. Для этого необходимо учитывать ряд тонкостей, связанных с поэтапностью воздействий. Например, для снятия негативных эмоций ситуативного характера конкретного школьника, важно, как бы непроизвольно, обратить на него взгляд выражающий удивление. Если этот прием не сработал, то при следующем взгляде на школьника слегка покачать головой. Все это желательно сделать незаметно для других школьников, чтобы не привлекать их внимание. Если педагог неожиданно увидел на лице учащегося гнев, возникший в конфликтной ситуации, он должен при взгляде выразить на своем лице радость с оттенком личной теплоты и добродушия для ее нейтрализации.

Типичной для многих школьников является эмоциональная неустойчивость, проявляемая в несдержанности на уроках. Для ее устранения или упреждения рекомендуется при взгляде педагога на учащегося выражать эмоцию радости, выполняя при этом движение головы вперед, показывая тем самым, что ему известно о желании школьника.

Наши наблюдения свидетельствуют, что использование мимичес-

ких приемов в деятельности учителя зависит как от опыта его педагогической работы, так и индивидуальных особенностей эмоциональной сферы. Для эффективного овладения мимическими приемами необходима специальная подготовка в виде тренингов экспрессии.

Метод жестовых действий, аналогично мимике, может использоваться как самостоятельно, так и в сочетании с другими приемами для корректирования ситуативных эмоций или при изложении (иллюстрировании) дидактического материала. Эффективность реализации этого приема в эмоциональной регуляции учебной деятельности зависит от многих содержательных и динамических характеристик действий учителя.

В работе педагога наиболее важными при регулировании ситуативных эмоций являются жесты удивления, запрета, угрозы, благодарности, примирения, просьбы, сожаления, содействия, сочувствия, одобрения и т.д.

Наши наблюдения свидетельствуют, что как опытные, так и молодые учителя используют жестовые приемы для корректирования ситуативных эмоций школьника. Однако, их этическая сторона сама требует у педагогов серьезной коррекции. Устранение имеющихся недостатков в использовании жестов, а также пополнение их арсенала возможно лишь при условии специальной организации тренингов, учитывающих специфику педагогической деятельности.

Близкими к жестам и часто сочетающимися при устранении негативных эмоций школьников выступают интонации как метод регуляции. Ранее мы рассматривали интонацию как метод, усиливающий эмоциогенность дидактического материала. В то же время интонационные приемы в сочетании с другими успешно могут использоваться и для регуляции ситуативных эмоций школьников на занятии. Важным здесь является этическая сторона педагогической тактики их применения. Отработка таких приемов должна осуществляться путем специальных тренингов.

Методы контактных поощрительных и конфиденциальных действий направлены на создание эмоциогенных ситуаций, связанных с удовлетворением потребности в одобрении или признании личностных достоинств школьников. Изучение опыта многих педагогов свидетельствует, что контактные, поощрительные и конфиденциальные действия являются эффективными методами при управлении ситуативными эмоциями школьников на занятии. Яркое это наблюдается в работе педагога-новатора Ш.А.Амонашвили и его коллег. Наиболее

эффективны контактные и конфиденциальные действия при работе с учащимися первых и вторых классов начальной школы.

В работе с учащимися старшего возраста эти методы могут дать обратный эмоциогенный эффект. Но такие рекомендации не касаются поощрительных действий, являющихся важными в управлении эмоциями школьников любого возраста.

Эффективность контактных и конфиденциальных методов возрастает, если они выполняются учителем непроизвольно. Например, как бы случайно приложить ладонь к плечу или руке школьника, легко поглаживая, создавая эмоциогенную ситуацию одобрения или, легко надавливая, успокоения.

Перечисленные действия могут сочетаться и с другими методами регуляции. Например, вербальными приемами. Важно при реализации контактных и конфиденциальных действий учитывать не только возрастные особенности школьников, но и этичность используемых приемов. Так, в методе конфиденциальных действий можно выделить прием нашептывания информации учащемуся, или подачи ему какой-либо информации в виде заготовок раздаточного материала.

В методе поощрительных действий существует множество приемов его реализации - жестовые, контактные, мимические, вербальные и другие. Золотое правило педагога - выделять из действий школьника положительные элементы, обозначив которые, можно создать любые эмоциогенные ситуации по корректированию эмоций учащихся в нужном направлении.

Метод переключения внимания основан на неожиданной установке учителя изменять направленность внимания учащихся с одних объектов на другие. Метод является достаточно оперативным средством при необходимости откорректировать испытываемые школьниками эмоции. Особенно это касается случаев, когда в классе неблагоприятная эмоциогенная обстановка и необходимо быстро успокоить учащихся, отвлечь от захватившего их эмоционального подъема или, наоборот, ввести элемент неожиданности для поднятия настроения. Например, можно использовать такую установку к классу: "Внимание. Посмотрите все назад. Что это такое на картине?" Дети, повернувшись назад, начинают внимательно рассматривать картину и непроизвольно выходят из прежнего эмоционального состояния. После достижения необходимого его уровня, учитель тактично переводит их внимание на материал учебной задачи. Опыт показывает, что не рекомендуется часто использовать данный метод в одной и той же

интерпретации. Желательно иметь несколько заготовок и импровизировать их.

Значительное место в регулировании ситуативных эмоций учащихся занимают приемы технико-выразительного и сюжетно-речевого характера (фольклор, юмор, притчи, крылатые слова и т.п.). Они создают глубокие интеллектуально-утонченные эмоциогенные ситуации которые формируют у учащегося оценку собственных действий, метод может быть направлен как на класс, так и на отдельных учащихся путем прямого или опосредованного воздействия.

Как указывалось выше, помимо специальных коммуникативных тренингов можно рекомендовать студентам разрабатывать личные банки заготовок поговорок, притч, крылатых слов, применительно к типичным эмоциогенным ситуациям, возникающим в классе.

К методам регуляции функциональных состояний учащихся на занятии можно отнести переключение деятельности; психомоторные дыхательные упражнения; элементы аутогенной тренировки, светоцветовое воздействие и др.

Переключение деятельности основывается на вовлечении учащихся в противоположную по характеру контраста эмоциогенную ситуацию на занятии. Например, с монотонной ситуации в задорно-веселую. Такой переход вызывает положительные эмоции у школьников и способствует восстановлению их функционального состояния. Чтобы эффективнее использовать данный метод, учителю необходимо при разработке проспекта урока подобрать различные по эмоциогенному контрасту заготовки дидактического материала. Возможны и другие варианты реализации этого метода, в которых бы импровизировались различные учебные задания.

Дыхательные упражнения в регуляции функциональных состояний могут применяться как самостоятельно, так и в сочетании с другими приемами.

Метод психомоторных упражнений часто именуется еще как "физкультминутка", "физкультпауза", "физразминка" и т.п. С нашей точки зрения, название "психомоторные упражнения" является более точным, поскольку психомоторные механизмы в данном случае составляют основу регуляторного эффекта. Этот метод получил широкое распространение в работе учителей начальных классов для регуляции функциональных состояний школьников. В то же время в психолого-педагогической литературе особенности его использования

описаны недостаточно. Слабо обобщается и систематизируется соответствующий методический материал.

Обобщая материал по этой теме, предлагаем целостную систему разновидностей этого метода. Рассматривать психомоторные комплексы необходимо, подразделяя их на чисто двигательные с комментарием, на двигательные с музыкальным сопровождением (танцевальные) и комбинированные, психорелаксирующие (с применением элементов воображения).

В зависимости от условий учебной деятельности эти комплексы подразделяются на регламентные или ситуативные, а также исходя из содержания дидактического материала, учитывающие специфику уроков русского и украинского языков, математики, природоведения, труда, рисования и пения. Выполняются они сидя за партой и стоя около парты. Подробно данный метод описан нами в методическом пособии "Психомоторная регуляция познавательной активности младших школьников" (37).

Для регуляции функциональных состояний также можно использовать элементы аутогенной тренировки, направленной на восстановление функционального состояния после напряженной работы. Например, можно применять такой ее вариант, обращаясь к школьникам:

- Дети, садитесь удобно, положите руки на стол. Слушайте меня внимательно и стремитесь почувствовать у себя ощущения, о которых я буду вам говорить.
- Медленно закройте глаза.
- Расслабьте шею, руки, ноги.
- Представьте, что вы находитесь в зеленой роще.
- Над вами голубое-голубое небо.
- Дует приятный теплый ветерок по вашему лицу, рукам, телу.
- Вам приятно, вы расслаблены и отдыхаете.
- Кончики пальцев вашей правой руки расслаблены и набирают силу.
- Кончики пальцев вашей левой руки расслаблены и набирают силу.
- Ваша правая рука лежит расслаблено и набирает силу.
- Ваша левая рука лежит расслаблено и набирает силу.
- Вам приятно, вы чувствуете себя отдохнувшими, набираете силу.
- Открывайте глаза.
- Медленно выходите из-за стола, подтягиваетесь, подпрыгните и сделайте легкий хлопок над головой.
- Садитесь. Вы отдохнули.

- Теперь можно приступить к работе.

Варианты аутогенной тренировки можно разработать самому студенту совместно с преподавателем, предварительно освоив основные ее алгоритмы на специальных занятиях-тренингах. Эффект тренировки возрастает, если она дополняется музыкальным сопровождением.

Поиск и систематизацию методов регуляции эмоций можно проводить в виде учебно-исследовательской работы со студентами, опираясь на представленный материал.

Вопросы для рассмотрения

1. Характеристика методов саморегуляции состояний учителя.
2. Характеристика методов эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Темы для рефератов, курсовых и дипломных работ

1. Построение системы методов саморегуляции состояний учителя.
2. Разработка системы упражнений (тренингов) по освоению методов эмоциональной регуляции учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его актуализации /Сборник научных трудов НИИ общей и педагогической психологии. АПН СССР. - М., 1983.
2. *Андреевский А.Н.* Прием музыкального воздействия как средство эмоциональной регуляции учебно-познавательной активности // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. - М., 1990. Ч.1. - С. 96-99.
3. *Вереникина И.И.* Преодоление конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке //Вопр.психол. - 1986, №3. - С. 71-73.
4. *Востриков А.А.* Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора :Методические рекомендации. - Одесса, 1986. - 74 с.
5. *Головская И.Г.* Разработка комбинированных методов регуляции эмоциональных состояний ученика //Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. - М., 1990. Ч.1. - С 111-121.
6. *Гоноболин Ф.Н.* О некоторых психических качествах учителя. // Вопр. психол. - 1975. - №1. - С.100-111.
7. *Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверович С.Д.* К проблеме со-

- вершенствования методов подготовки руководителей // Психол. журнал. - 1989. - №1. - С.32-41.
8. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний // Под общ. ред. А.Я.Чебыкина в 2-х ч. - М., 1990.
 9. Ермолаева И.А. Психосемантический анализ жестикюляции как знакового средства общения. // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1984. - 22 с.
 10. Зимняя Н.А. Воздейственность выступления лектора. - М., 1975. - С. 42.
 11. Ильницкая Н.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. - М., 1985. - С.13.
 12. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. - Владимир, 1972. - 264 с.
 13. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987. - 190 с.
 14. Кан-Калик В.А. Основы профессионального педагогического общения. - Грозный, 1979. - 138 с.
 15. Киселев А.И., Борисов Э.И., Рязанов З.И., Верховский Ф.Я. Самостоятельное овладение приемами психической саморегуляции. - М., 1988..
 16. Киселев Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. - Л., 1978.
 17. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малой группе. Минск, 1976. - 350 с.
 18. Лейметс Х.Й. Групповая работа на уроке. - М., 1975. 64 с.
 19. Лутюшкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. - М., 1988.
 20. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М., 1972. - 206 с.
 21. Мильрут Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя // Вопр. психол. - 1987. - №6. - С. 47-55.
 22. Николаева Т.М. Жест и мимика в лекции. - М., 1972.- 37 с.
 23. Никифоров Г.С., Филимоненко Ю.И., Польшей А.И. Психологические аспекты саморегуляции состояний. - Л., 1986.
 24. Основы сценического движения // Под ред. И.Э.Коха. - М., 1976.
 25. Петровской А.В. Психологические контакты, взаимопонимание, такт // Воспитание школьников, 1970 - №6. - С. 16-20
 26. Петровская Л.А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. - М., 1982. - С. 22-105.
 27. Полторац В.С., Небеснова В.В., Исаенко А.Я. Учебный плакат. Методические рекомендации для преподавателей. - Одесса, 1986.

28. *Рахматулина Ф.М., Курбанова А.Т.* Основы педагогического общения. - Казань, 1984.
 29. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. - М., 1987. - 159 с.
 30. *Самуйленков Д.Ф.* Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. - Смоленск, 1961. - 214 с.
 31. *Сухомлинский В.А.* Сто советов учителю. Избр. произв. в 5 т. Т.2 - К., 1979. - С. 454-462.
 32. *Фишер М.Н.* Формирование проектно-художественных представлений как фактор управления эмоционально-мотивационной сферой личности: Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Ч.2. - М., 1990. - С. 114.
 33. *Фурман А.В.* Проблемные ситуации в обучении. - К., 1991. - 191 с., на укр. яз.
 34. *Хмелюк Р.И., Востриков А.А., Нагорная Г.А., Курлянд З.Н.,* Учитель, владей собой. - Одесса. 1986. - 75 с.
 35. *Хрящева Н.Ю., Яковлев В.И.* Обучение диагностике и регуляции эмоциональных состояний в социально-психологическом тренинге делового общения. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Ч.1 - М., 1990. - С. 139-142.
 36. *Цукерман Г.А.* Коллективно-распределительная форма решения учебных задач в школе: // Новые исследования в психологии АПН СССР. - 1986, - №2. - С. 52-55.
 37. *Чебыкин А.Я.* Психомоторная регуляция познавательной активности. Методические рекомендации - М., 1988, - 38 с.
 38. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе. - Пермь., 1971. - 303 с.
-

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

1	Стадии учения		
	2	3	4
Герберт И.Ф.	Определение ясности изучаемого материала.	Выделение связи нового материала с прошлым опытом, поиски выводов, закономерностей.	Применение полученных знаний в новых условиях.
Рейн В.	Подготовка и изложение нового материала.	Согласование с ранее известным материалом.	Обобщения и применения.
Дистерверг А.	Созерцания и ощущения.	Запоминания.	Рассудка.
Лай В.	Восприятия.	Переработки.	Выражения.
Ушинский К.Д.	Наблюдение.	Получение сведений, осмысление.	Запоминание.
Торндайк Э.	Восприятия или встречи с ситуацией.	Активизирования с оценкой реакций.	Закрепления или получения подкрепления.
Стоунс Э.	Планирования.	Исполнения.	Оценивания.
Коменский Я.А.	Речевых и внешнеманипулятивно-ручных действий.	Заучивания наизусть.	Понимания.
Пиже Ж.	Установка объясняемых законов.	Выделение общих законов.	Распространение законов.
Выготский Л.С.	Употребление знаков без осознания способов действий.	Использование внешних знаков.	Использование внутренних знаков.
Рубинштейн С.Л.	Первичное ознакомление с материалом или его восприятие.	Осознания и закрепления материала.	Использование его в различных условиях и практики.
Гальперин П.Я.	Уяснения.	Ориентировки.	Обработки.
Леонтьев А.Н.	Восприятия объектов и способов действия с ними.	Понимания свойств объектов и способов действия с ними.	Проверка полученного опыта в поиске знаний.
Игельсон Л.Б.	Восприятия.	Поиска и обнаружения нужной информации.	Использования информации.

1	2	3	4
Дьюи Д.	Обнаружения трудности и ее определение.	Выдвижения гипотезы, решения. Формулировки выводов.	Последующее наблюдение позволяющее принять или отбросить гипотезу. Выводы.
Лингарт Й.	Ориентация в анализе новой проблемы.	Выработка гипотезы или программы действий с их проверкой.	Усвоение методов решения и перенос его на весь класс изомерных проблем.
Скиннер В.	Восприятие упорядоченной микроинформации с последующей ее эмоциональной оценкой.	Сравнение собственных ответов с содержащимися в задаваемой программе.	Закрепление знаний малыми шагами.
Брунер Д.	Получение новой информации.	Обработка ее применительно к новым условиям.	Проверка адекватности усвоенных способов.
Пуписевич Ч.	Формирование позитивной мотивации при изложении нового материала.	Ориентировка на ведущие идеи, основные факты, принципиальные положения.	Проверки знаний, усвоенных учащимися.
Давыдов В.В.	Освоения отдельных учебных действий.	Обогащения учебных действий.	Объединения отдельных актов учебной деятельности в целостные системы.
Кратвилю Д., Масиа Б., Блум Б.	Понятия общих условий и конкретных фактов.	Понимания и применения. Правила планов действий.	Синтеза и оценки.
	Правила целей.	Правила планов действий.	Правила выполнения действий.

1	2	3	4
Ванштейн Г., Фентини М.	Анализа содержания материала представленного в учебнике.	Развития навыков анализировать проблему, определять причину ее возникновения, вырабатывать альтернативу и проверять.	Формирования навыков экзистенциалистического характера.
Щадриков В.Д.	Восприятия и формирования закономерностей сенсорно-конструктивных механизмов.	Установления ценности информации.	Познания закономерностей объединения информацион-ных признаков.
Ильясов И.И.	Уяснения содержания знаний.	Усвоения действий и их обработки.	Закрепления знаний и действий.
Обобщенная характеристика этапов	Знакомство с условиями учебной задачи.	Поиск и усвоение способа решения учебной задачи.	Закрепление и использование усвоенного способа в дальнейшей деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПРЕДЛАГАЕМАЯ АНКЕТА ОПРОСА

Уважаемый товарищ ! Ниже приведен перечень различных эмоций, просим Вас отметить те из них, которые Вы испытываете на занятиях чаще всего, выписав их номера в бланк приложения то количество, которое посчитаете нужным. Отвечайте быстро, не задумываясь. Помните, плохих и хороших ответов нет. Результаты не оглашаются.

ЭМОЦИИ

- | | | |
|------------------|----------------------|-------------------|
| 1. Радость | 13. Угроза | 25. Боязнь |
| 2. Застенчивость | 14. Скука | 26. Агрессивность |
| 3. Злость | 15. Опасение | 27. Гордость |
| 4. Грусть | 16. Презрение | 28. Разочарование |
| 5. Интерес | 17. Удивление | 29. Смелость |
| 6. Возмущение | 18. Любопытство | 30. Воодушевление |
| 7. Увлечение | 19. Тревога | 31. Обида |
| 8. Неуверенность | 20. Ненависть | 32. Ревность |
| 9. Сомнение | 21. Любознательность | 33. Догалса |
| 10. Гнев | 22. Растерянность | 34. Стыд |
| 11. Безразличие | 23. Враждебность | 35. Недоумение |
| 12. Удовольствие | 24. Успех | 36. Восхищение |

ПРЕДЛАГАЕМАЯ АНКЕТА ОПРОСА

Данные анкеты направлены на изучение эмоциональной сферы в учебном процессе. Ее ответы будут характеризовать Вас одинаково хорошо, если Вы ответите искренне. Ваша задача внимательно прочесть ниже приведенный перечень переживаний и записать номер тех из них, которые Вы больше всего испытываете на каждом из этапов учебной деятельности. Причем, располагая номера в порядке предпочтения, которые Вы отдадите одной эмоции перед другой (например, 9, 3, 7, 1 и т.д.). Вначале запишите в колонке первого этапа, затем то же самое сделайте и в последующих. Переживания могут повторяться.

ЭМОЦИИ И ИХ НЕКОТОРЫЕ ПРИЗНАКИ

1. Удивление

Эмоциональная реакция типа: "Что это такое?" от неожиданного, странного, непонятного.

2. Любопытство

Стремление узнать, увидеть, рассмотреть подробности.

3. Любознательность

Склонность к приобретению новых, но не глубоких знаний. Пытливость.

4. Скука

Тягостное состояние, отсутствие интереса.

5. Обида

Состояние, вызванное несправедливым отношением, неудачей.

6. Недоумение

Состояние невозможности понять в чем дело.

7. Удовольствие

Приятное состояние эмоционального комфорта.

8. Стыд

Чувство смущения, осознание нехорошего поступка.

9. Воодушевление

Подъем духа, познавательной активности.

10. Догадка

Улавливание сущности без достаточных сведений.

11. Интерес

Желание глубоко познать, изучить, невзирая на помехи.

12. Радость

Чувство

самоудовлетворенности от успеха или удачи.

13. Сомнение

Состояние неуверенности в своих действиях.

14. Злость

Состояние сердитости, недоброжелательности, гнева.

15. Увлеченне

Состояние глубокой захваченности, поглощенности учебным заданием.

16. Разочарование

Состояние неудовлетворенности от того, что что-то не осуществилось.

17. Боязнь

Состояние беспокойства, тревоги, страха.

18. Безразличие

Состояние равнодушия, безучастности

Этапы учебной деятельности

Знакомство с новой темой

Рассмотрение и усвоение содержания темы

Закрепление и использование усвоенного в дальнейшей деятельности

Ведущие экспрессивные признаки эмоций

Таблица 6

ЭМОЦИИ	Признаки
1	2
Боязнь	Рот приоткрыт
	Подвижный взгляд
	Дрожит голос
	Не находит места рукам
	Бледность
Недоумение	Глаза широко скрыты
	Брови приподняты
	Непонимающий взгляд
	На лице вопросительное выражение
Удивление	Широко открыты глаза
	Рот приоткрыт
	Взгляд, выражающий недоумение
	Притихание
Догадка	Радость на лице
	Возглас "А – а!"
	Брови подняты
	Глаза широко открыты, горят
	Рот открывается
Сомнение	Глаза выражают вопрос
	Подсматривает у товарища
	Задумчивый взгляд
	Хмурость на лице
	Ответ начинает несколько раз
Злость	Брови сдвинуты к переносице
	Повышенный голос
	Губы сжаты
	Прищуренный взгляд

1	2
	Морщины на лбу
Обида	Слезы, плач
	Губы надуты
	Мало разговаривает
	Брови сдвинуты к переносице
	Глаза печальные, грустные
Стыд	Веки опущены
	Покраснение кожи лица, щек, ушей
	Молчание (или извинения)
	Губы надуты
	Не смотрит в глаза (смущен)
Увлечение	Глаза живые, горят
	Ничего вокруг не замечает
	Охотно работает
	Речь быстрая
Интерес	Глаза живые, горят
	Внимательный взгляд
	Рот приоткрыт
	Иногда голова опирается на руку
	Лицо серьезное (сосредоточенное)
Воодушевление	Быстро принимается за дело
	Блеск в глазах
	Непоседливость
	Ушел в себя, не реагирует
Любознательность	Блеск в глазах (загораются)
	Устремленный (сосредоточенный) взгляд
	Рот приоткрыт
	Постоянно задает вопросы
Любопытство	Глаза загораются, зрачки расширяются
	Брови подняты

1	2
	Рот приоткрыт
	Задаёт интересные вопросы
Безразличие	Скучный вид
	Занимается другим делом
	Отсутствующий взгляд
	Потупленный взгляд
	Бесстрастное лицо
Разочарование	Безразличный вид
	Глаза опускаются (грустные)
	Взмах руками, наклонение головы
	Слезы
Скука	Сузившиеся глаза
	Потухший вид, уголки рта опущены
	Зевание
	Смотрит по сторонам, крутится
Радость	Улыбка
	Глаза расширятся, горят, сияют, блестят, светятся
	Смех, смешливость
	Счастливый вид
	Слезы
Удовольствие	Улыбка
	Радуется (веселый)
	Подвижный
	Блеск в глазах
	Лицо сияет (счастье)

Ведущие субъективные признаки эмоций.

Таблица 7

ЭМОЦИИ	Признаки
1	2
Боязнь	Страх
	Неуверенность
	Беспокойство
	Тревога
	Нерешительность
Удивление	Вопрос "Что это?", "Неужели?"
	Недопонимание
	Познание нового, неизвестного
	Состояние неожиданности
	Недоумение
Недоумение	Вопрос Почему?
	Не пойму, что случилось
	Почему так, когда я знаю по другому (иначе)
	Удивление
Догадка	Душевный и эмоциональный подъем
	Желание высказать свое предположение
	Улавливание сути
	Понимание чего-либо после размышления
Сомнение	Неуверенность
	Неопределенность
	Нерешительность
	Боязнь получить плохую оценку
Злость	Неудовольствие, обида
	Нервное напряжение,
	раздражение

1	2
	Неприятное чувство Состояние сердитости, гнева, недоброжелательности
Обида	Недовольство Отвращение к себе и обидчику Огорченное состояние Вопрос "За что?"
Съд	Неудовлетворенность Удрученное состояние На душе больно Совесь мучает Раскаяние
Увлечение	Захваченность Любопытство Удовольствие Интерес Устремленность
Интерес	Желание глубоко познать Желание достичь цели Удовольствие Эмоциональный подъем Увлечение
Любознательность	Интерес (Вопросы "Как?", "Почему?") Увлечение Стремление все знать Состояние нетерпения Состояние перевозбуждения
Воодушевление	Желание действовать Физический и эмоциональный подъем Чувство легкости Удовольствие
Любопытство	Интерес (заинтересованность) Увлечение

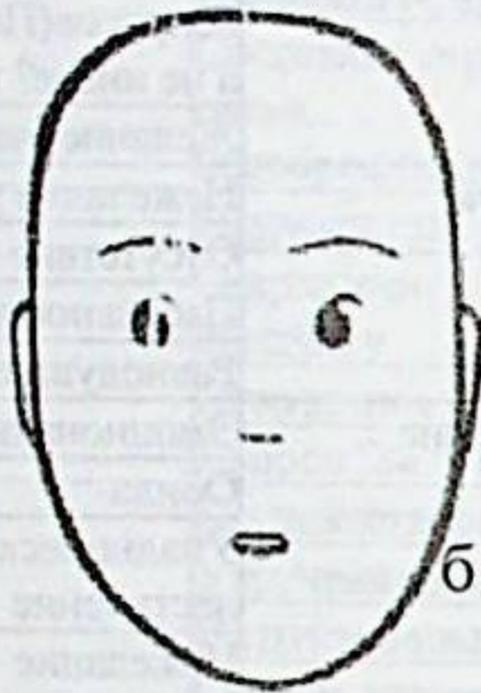
1	2
	Возникновение вопросов (Почему так, а не иначе? и т.п.)
	Желание узнать
Безразличие	Нежелание учиться
	Отсутствие интереса
	Пассивность
	Равнодушие
Разочарование	Эмоциональный спад
	Обида
	Упадническое настроение
	Нежелание продолжать начатое дело из-за неудачи
Скука	Безразличие
	Отсутствие интереса
	Тягостное внутреннее состояние, сонливость
Радость	Воодушевление
	Счастье
	Энергия
	Хорошее настроение
Удовольствие	Счастливое состояние
	Хорошее настроение
	Спокойствие
	Желание работать
	Уверенность в себе

Схематическое изображение эмоций на лице

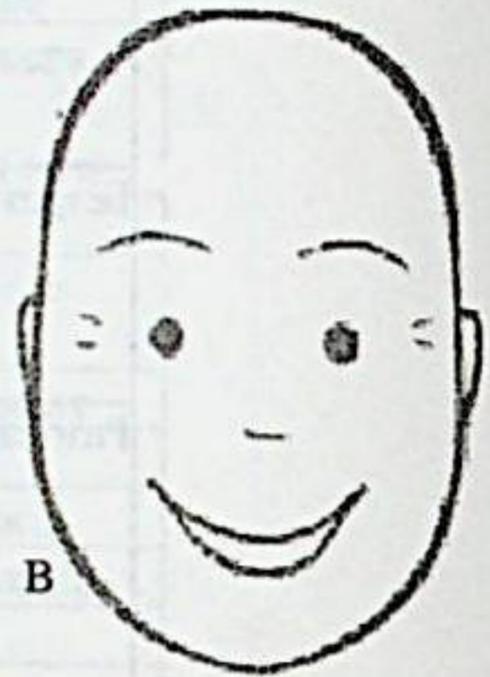
/Вариант 1/



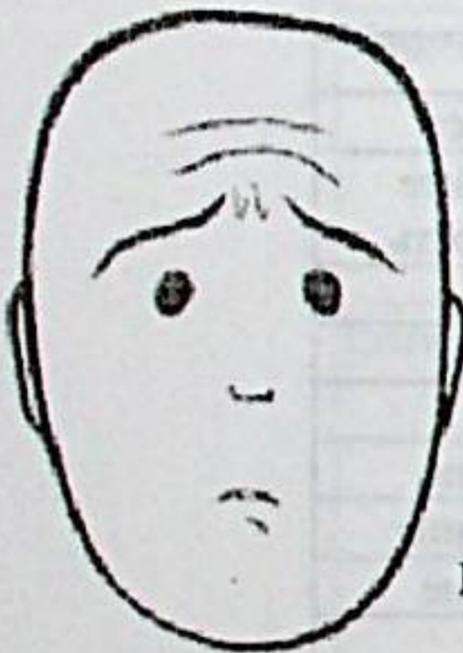
а



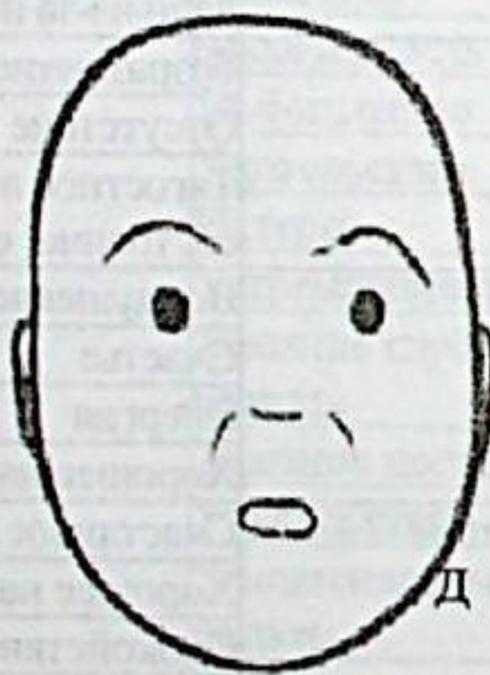
б



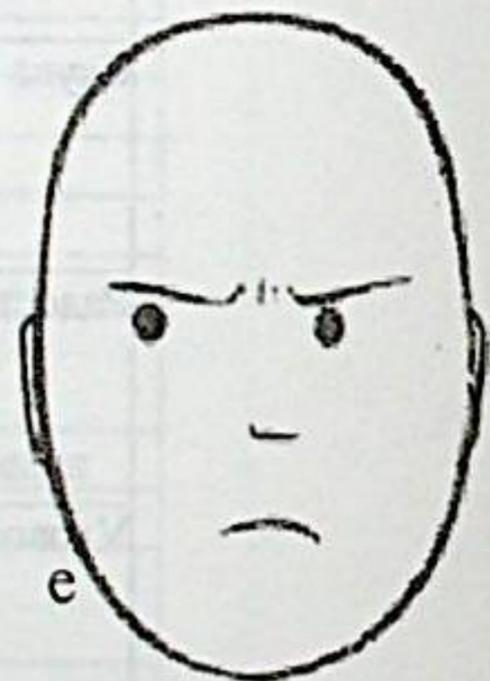
в



г



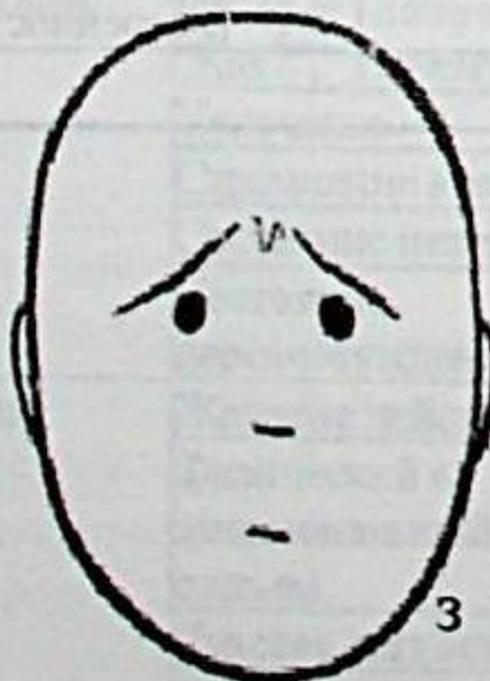
д



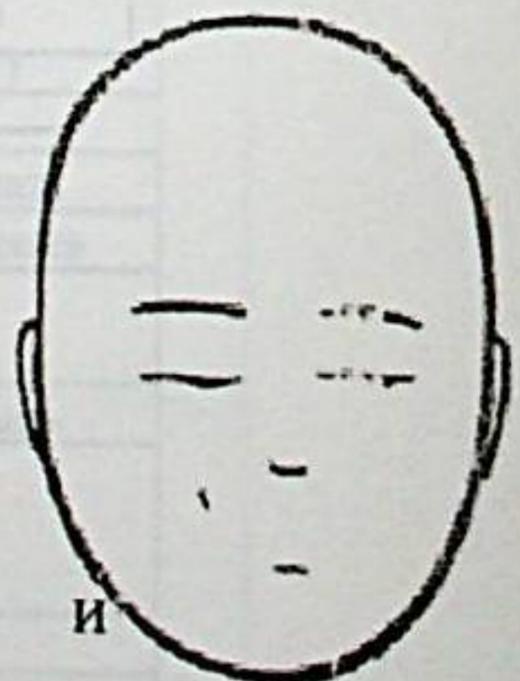
е



ж



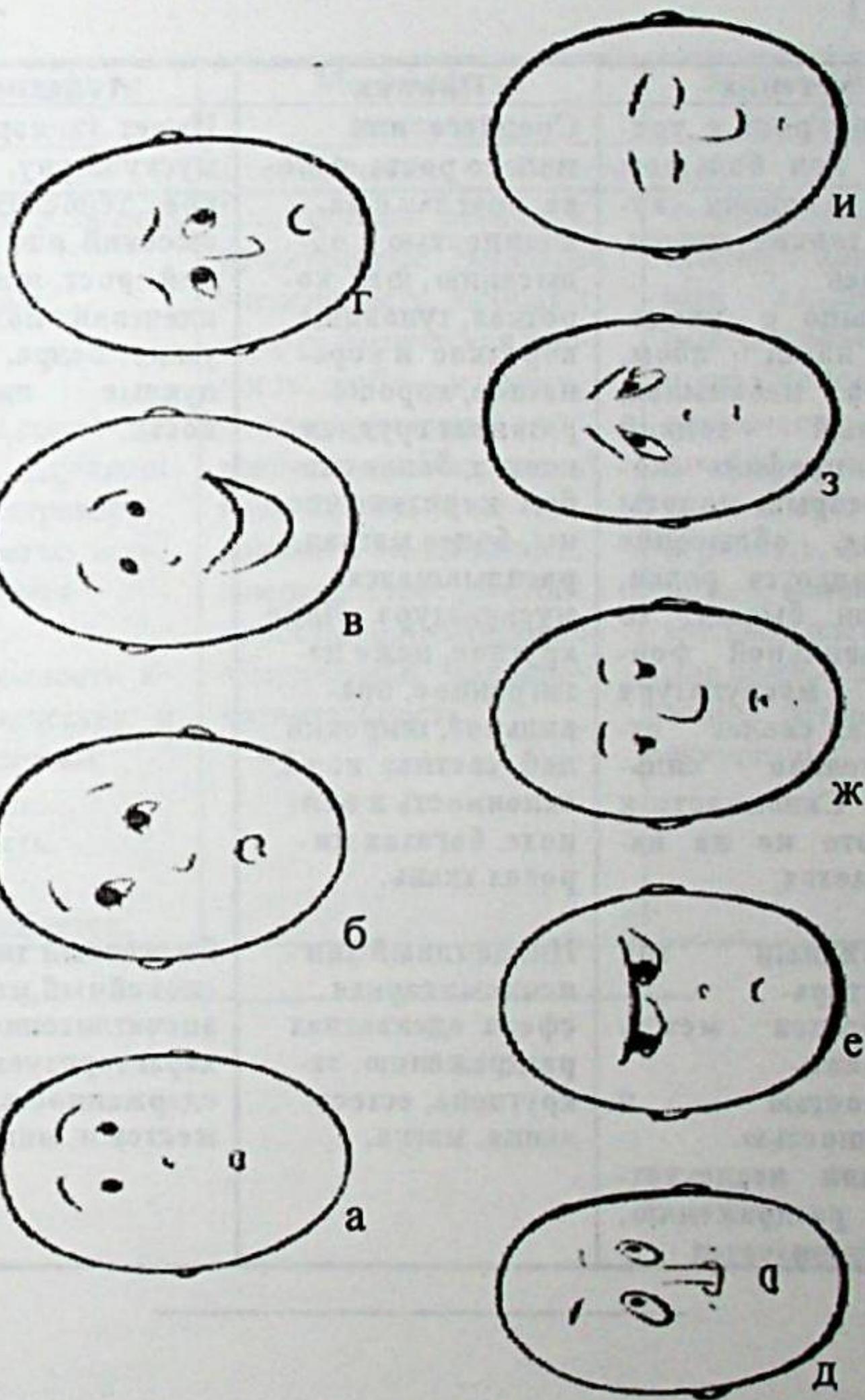
з



и

Примечание: а. - удивление, б. - интерес, в. - радость, г. - обида, д. - боязнь, е. - злость, ж. - скука, з. - сомнение, и. - стыд.

Схематическое изображение эмоций на лице
/Вариант 2/



Примечание: а. - удивление, б. - интерес, в. - радость, г. - обида, д. - боязнь, е. - злость, ж. - скука, з. - сомнение, и. - стыд.

Конституциональные типы телосложения
по Э. Кречмеру

Таблица 8

Астеник	Пикник	Атлетик
<p>Слабый рост в толщину при большом росте в длину, худой, тонкие члены, удлиненное лицо с уходящим назад лбом, голова небольшая, длинный тонкий нос, профиль скорее острый, волосы густые, облысение наблюдается редко, а если бывает, то неправильной формы, мускулатура слабая, скелет относительно сильный. Склонности к полноте не наблюдаются.</p>	<p>Среднего или малого роста, голова круглая с наклоном к облысению, шея короткая, туловище короткое и коренастое, хорошо развитая грудная клетка, более слабые короткие члены, более мягкая, расплывшаяся мускулатура. Лицо круглое, даже пятигранное, правильное, широкий лоб, светлая кожа, склонность к полноте, богатая жировая ткань.</p>	<p>Имеет хорошую мускулатуру, крепкое телосложение, высокий или средний рост, широкий плечевой пояс и узкие бедра, выпуклые лицевые кости.</p>
<p>Шизоидный тип характера колеблется между раздражительностью и холодностью. Реакции неадекватны раздражению, характеризуется</p>	<p>Циклоидный тип - психомоторная сфера адекватная раздражению, закруглена, естественна, мягка.</p>	<p>Вискозный тип - спокойный, мало впечатлительный, характеризуется сдержанностью жестов и мимики.</p>

Конституциональные типы
по У. Шелдону

Таблица 9

Эндоморфизм (пикник)	Мезоморфизм (атлетик)	Эктоморфизм (астеник)
Психологические особенности		
<p>Свобода в осанке и движениях, медленная реакция, социофилия, глубокий сон, экстравертность, легко проявляющиеся чувства, склонность к сотрудничеству и компромисам, небрежность, настроение колеблется.</p>	<p>Решительная осанка и решительные движения, энергичность, любовь к спорту, физическая смелость, любовь к шуму, соматотоническая экстравертность. Уверенный, мужественный, не примирим к недостаткам, высокая стрессоустойчивость, ориентировка замедленная, маловпечатлительность.</p>	<p>Заторможенная осанка и движения, слишком быстрая реактивность, любовь к одиночеству, социофобия, недостаток сна, интровертность. Замкнутый, некомпromисный, настроение ровное, движения резки и аккуратны.</p>

Внешние проявления поведения различных социальных типов

Таблица 10

Внешние проявления и субъективные переживания	«Мыслитель»	«Собеседник»	«Практик»
Эмоционально-потребностная сфера			
1. Эмоциональная потребность	Потребность в уединении.	Потребность в людях в тяжелую минуту.	Потребность в действиях в тяжелую минуту.
2. Прогноз переживаний	Непредсказуемость и неровность эмоциональных реакций.	Эмоциональная ровность и предсказуемость.	Средняя степень ровности и предсказуемости.
3. Проявление переживания	Скрытность чувств.	Эмоциональная открытость и выразительность	Эмоциональная несдержанность
Внешнее проявление поведения			
1. Ходьба	Неуклюжая, вялая	Плавная.	Энергичная, уверенная.
2. Поза	Угловатость, вычурность позы	Расслабленность позы	Уверенность в осанке.
3. Жестикуляция	Либо отсутствует, сдерживает, звездная	Богатая разнообразием	Решительные меры.
4. Мимика	Слабость и бедность	Часто соответствует внутренним состояниям	Выразительная, артистичная

Мимические признаки эмоциональных проявлений

Таблица 11

Наименование	Наиболее информативные признаки		
	в области глаз	в области рта	вазомоторные
1. Удивление, недоумение, интерес, любопытство	Расширение глазных щелей, зрачков Интерес сопровождается блеском глаз. Брови подняты вверх, внутренние уголки приподняты. На лбу поперечные складки.	Рот приоткрыт либо поперечно растянут.	
2. Безразличие, скука, апатия.	Веки опущены, отсутствующий, потупленный взгляд в сторону. Брови занимают горизонтальное положение	Рот закрыт, иногда уголки губ слегка опущены.	
3. Злость, гнев.	Глазные щели расширены или ризурены, быстрые движения глазных яблок, глаза блестят Брови сдвинуты, головки бровей опущены, а внешние уголки подняты вверх. Продольные складки на лбу и переносице.	Рот приоткрыт, уголки губ опущены; либо плотно сомкнут с подворачиванием губ внутрь.	

Наименование	Наиболее информативные признаки		
	в области глаз	в области рта	вазомоторные
4. Радость удовольствие, счастье	Глаза прищурены или раскрыты, радиальные складки у наружного угла, глаза блестят. Брови подняты вверх. Сглаживание складок на лбу.	Рот закрыт, уголки губ приподняты (улыбка)	Слезы, смех.
5. Боязнь, страх, тревога	Расширение глазных щелей, блеск не выражен. Внутренние уголки бровей подняты вверх. Горизонтальные складки на лбу.	Рот закрыт, поперечно растянут. При активных формах открыт.	Бледность, иногда проступает холодный пот.
6. Стыд, смущение	Веки опущены, взгляд в сторону. Головки бровей слегка приподняты	Рот закрыт, иногда с выворачиванием губ наружи.	Покраснение лица, щек, ушей
7. Обида, разочарование	Веки иногда опущены, глаза смотрят вниз, брови сдвинуты к переносице и образуют вертикальную складку.	Рот закрыт, иногда опущена нижняя губа.	Слезы, плач.
8. Сомнение, нерешительность	Глазные щели расширены или прищурены, глазные яблоки подвижны. Внешние уголки бровей слегка приподняты.	Рот закрыт, уголки губ слегка опущены, иногда закусывание нижней губы.	—

Наименование	Наиболее информативные признаки		
	в области глаз	в области рта	вазомоторные
9. Печаль, горе	Глаза сужены, веки опущены, нижнее веко может быть поднято, взгляд пассивен, глаза тусклые, сближение бровей; продольно поперечная складка на лбу.	Рот закрыт, уголки губ опущены; центр нижней губы приподнят.	Слезы, рыдания
10. Внимание.	Расширение глазных щелей. При произвольных формах внимания взгляд фиксирован. Брови приподняты, продольные складки между ними.	Рот поперечно растянут, иногда приоткрыт.	-

Психомоторные признаки эмоциональных проявлений

Таблица 12

Вид эмоций	Наиболее информативные признаки выражения			
	руками	корпусом	ногами	комплексные реакции
1. Страх, боязнь, тревога	прижаты к груди или закрывают лицо, кисти сжаты в кулак, дрожь.	расслаблен, вдавлен в бедра, неподвижен, сутулость	согнуты в коленях. Спотыкание при ходьбе.	гипотония мускулатуры, иногда дрожь. Стремление к контакту с людьми. Семенящие движения при ходьбе. Застывание иногда стремление съежиться.
2. Гнев, злость	Размахивают, кисти сжаты в кулак. Дрожание	наклонен вперед	Топание ногами	Наличие разрушительной тенденции
3. Печаль горе	малоподвижны, при сидении могут быть опорой для головы	расслаблен, нищет опоры, линия спины сломана, сутулость	расслаблены, ступни свернуты	гипотония мускулатуры, иногда тонус повышен до скованности

Вид эмоций	Наиболее информативные признаки выражения			
	руками	корпусом	ногами	комплексные реакции
4. Безразличные, скука, апатия	опущенные, вялые, малоподвижные	«сломан», «вдавлен» в бедра	ступни стоят произвольно, шарканье при ходьбе	гипотония мускулатуры, наличие "двигательных шумов"
5. Удивление, интерес, любопытство	открывая жесты кулаки; иногда пассивно свисают	неподвижен или устремлен вперед	согнуты в коленях. Прерывающиеся ритмические движения ног или ступней	усиление темпа движений, иногда неожиданное прерывание ритмичной игры конечностей
6. Внимание	иногда моделируют объекты внимания	наклонен к объекту внимания или от него	-	заторможенность, неподвижность, части тела копируют объект внимания
7. Радость, удовольствие, счастье	подвижны, хватание за бока и т.п.	отклонен назад	ступни развернуты	моторное возбуждение
8. Стыд, смущение	ищут опоры, иногда закрывают лицо или в карманах	верхняя часть тела опирается на руки, сутулость	расслаблены, ступни свернуты	закрывая посадка, гипотония мускулатуры

Вид эмоций	Наиболее информативные признаки выражения			
	руками	корпусом	ногами	комплексные реакции
9. Обида, разочарование	характерный взмах руками; иногда расслаблены, спрятаны за спину.	отклонение корпуса назад	ступни чаще свернуты	расслабленный темп движений
10. Сомнение, нерешительность	касаются головы, угловатые движения, иногда переплетены	попеременное поднимание и опускание плеч, спина немного сгорблена, грудная клетка сужена	ноги сомкнуты, ступни свернуты	слабая моторная активность, повторяющиеся ритмические движения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Бланк №1 (упражнение №5, занятие №2)

N	Телесные качества	Значения	Ошибки	Примечания

Бланк №2 (упражнение №7, занятие №2)

Вид эмоций	Пикник	Атлетик	Астеник
1. Радость 2. Злость 3. Боязнь 4. Стыд 5. Интерес 6. Обида			

Бланк №3 (упражнение №10, занятие №3)

N	Мимика рта	Первое предъявление	Второе предъявление	Третье предъявление
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				

Бланк №4 (упражнение №11, занятие №3)

№ пробы	Номера рисунков, называемых первым партнером	Номера рисунков, называемых вторым партнером
1.	1-2	2-2
2.	3-1	3-3

Содержание карточек к упражнению №10, занятие №4.

1. "Я тебя боюсь"
2. "Я люблю тебя"
3. "Ты мне надоел"
4. "Я восхищаюсь тобой"
5. "Я сочувствую вам"
6. "Ты меня ненавидишь"
7. "Я тебя обожаю"
8. "Ты меня возмущаешь"
9. "Ты мне безразличен"
10. "Я благодарен тебе"

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

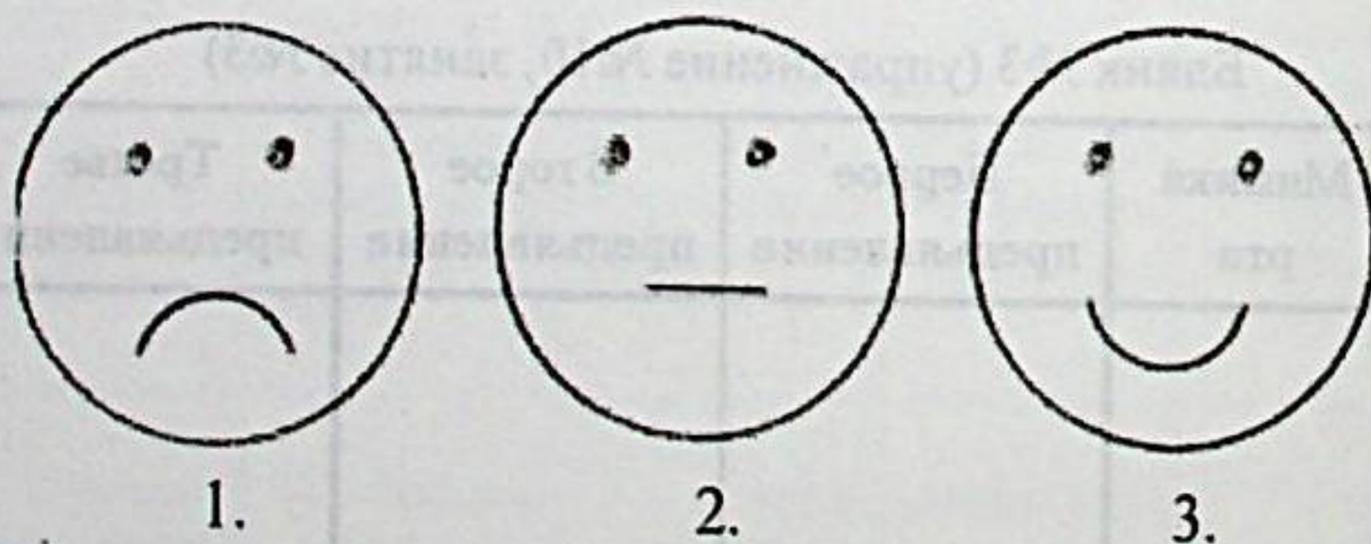


Рис. 2 (к упражнению №1, занятие №1).

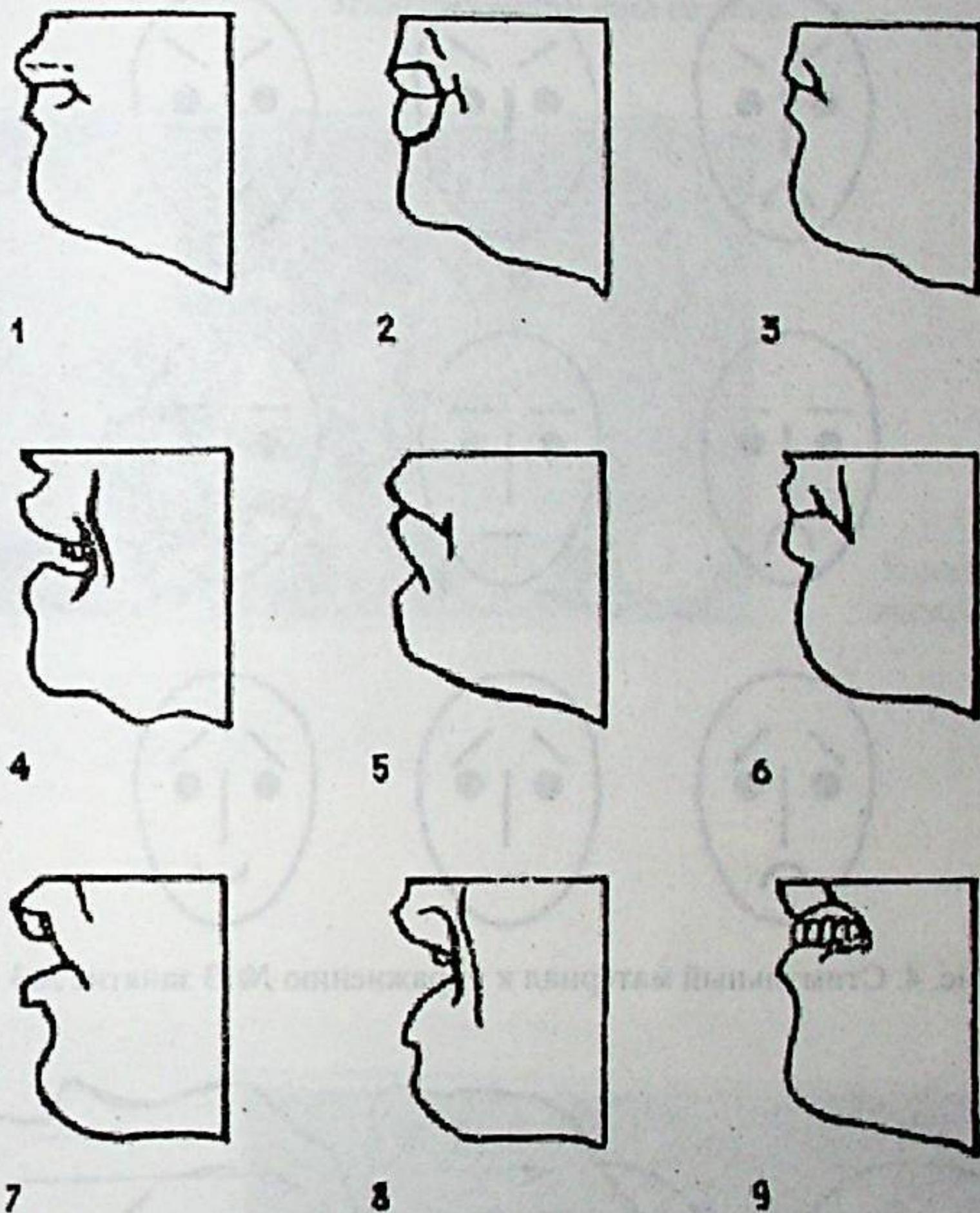


Рис 3. Изображение рта при различных эмоциональных состояниях
(стимульный материал к упражнению №10, занятие №3)

- | | |
|----------------------|-------------------------------|
| 1. нормальный | 6. упрямый и недовольный |
| 2. нежный | 7. внимательный |
| 3. скорбный | 8. недовольный и внимательный |
| 4. очень недовольный | 9. злобный и насмехающийся |
| 5. упрямый | |

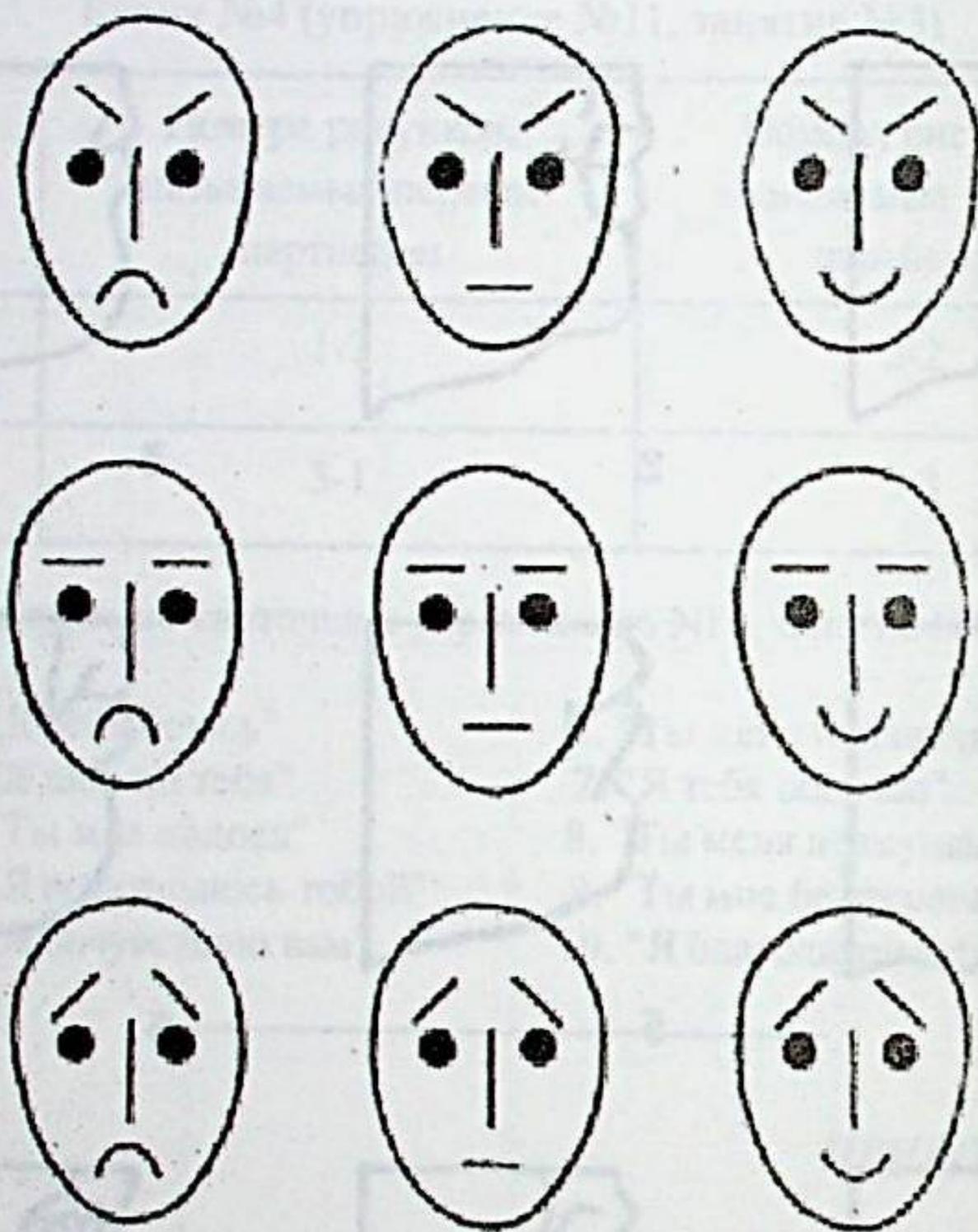


Рис. 4. Стимульный материал к упражнению №13 занятие №3.

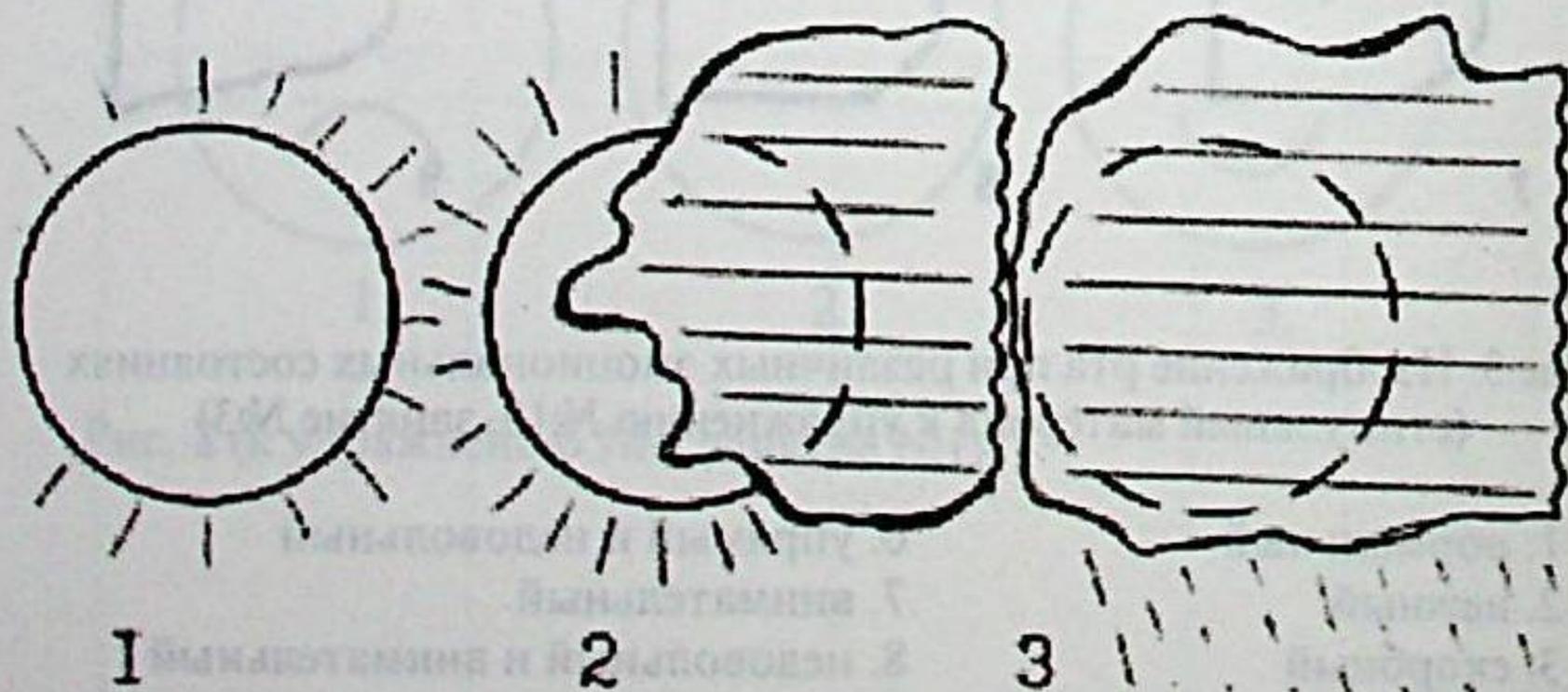


Рис. 5. К методическому вступлению занятия №4

Изображение эмоций на лице



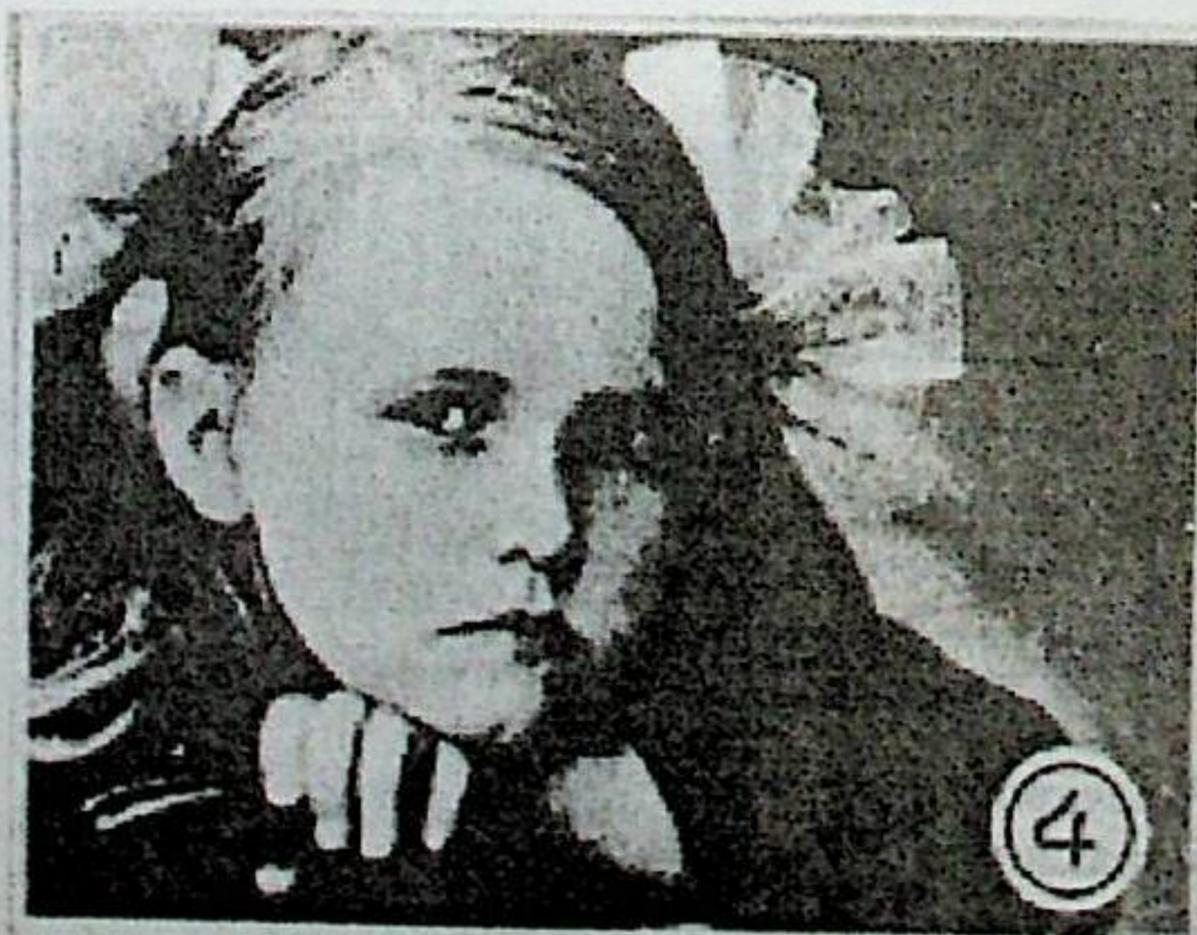
Удивление,
недоумение



Разочарование,
безразличие,
скука



Интерес,
любопытство,
любопытность,
воодушевление,
увлечение



Злость,
гнев



Сомнение,
догадка



Удовольствие,
радость

Боязнь



Стыд,
смущение



Обида

СЛОВАРЬ

Безразличие - Равнодушие, безучастность.

Боязнь - Беспокойство, тревога, страх.

Ведущие эмоции - Эмоции, являющиеся базальными, в каждом сходном комплексе.

Внешняя мотивация - Исходит не от предмета, на который направлена познавательная деятельность, а от внешнего по отношению к нему образования /например, получения высокой оценки и т.п./

Внутренняя мотивация - Исходит из самого предмета, на который направлена познавательная деятельность /например, процесса решения учебной задачи и т.п./

Воодушевление - Подъем духа, бодрость, познавательной активности.

Догадка - Улавливание сущности без достаточных сведений.

Злость - Сердитость, недоброжелательность, гнев.

Эмоциональная регуляция учебной деятельности - Целенаправленное вовлечение сферы чувств учащихся в процесс освоения знаний.

Интерес - Желание глубже познать, изучить, невзирая на помехи.

Корректирование - Целенаправленное изменение испытываемых эмоций.

Любознательность - Склонность к приобретению новых, но неглубоких знаний.

Любопытство - Стремление узнать, увидеть, рассмотреть подробности.

Методы регуляции эмоций - Психологические средства воздействия на эмоциональную сферу.

- Модальность эмоций** - Качественные характеристики, обозначающие радость, удивление, злость, боязнь и т.п.
- Модель механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности** - Совокупность представлений об эмоциональных процессах и возможном воздействии на них.
- Недоумение** - Невозможность понять, в чем дело.
- Обида** - Состояние, вызванное несправедливым отношением, неудачей.
- Основные эмоции учебной деятельности** - Эмоции, являющиеся доминирующими на разных этапах учебной деятельности.
- Приемы регуляции** - Конкретные действия или способы определенной группы методов воздействия на эмоциональную сферу.
- Производные эмоций учебной деятельности** - Эмоции преимущественно спонтанно-ситуативного характера, возникающие в учебной деятельности.
- Радость** - Самоудовлетворенность от успеха или удачи.
- Развертывание процесса учебной деятельности** - Последовательность реализации основных этапов учебной деятельности.
- Разочарование** - Неудовлетворенность от того, что что-то не осуществилось.
- Системные теории учения** - Теории, имеющие достаточно четкую структуру и характеристику основных компонентов учения.
- Скука** - Отсутствие любопытства, интереса.
- Сомнение** - Неуверенность в своих действиях.
- Специфические эмоции учебной деятельности** - Эмоции, которые наиболее часто проявляются в учебной деятельности.
- Стыд** - Смущение, осознание нехорошего поступка.
- Увлечение** - Глубокая захваченность, поглощенность учебным заданием.
- Удивление** - Эмоциональная реакция типа "Что это такое?" от неожиданного, странного, непонятного.
- Удовольствие** - Приятное состояние эмоционального комфорта.
- Экспрессивность** - Мимические, жестовые и интонационные характеристики выражения эмоций.
- Эмоциогенная ситуация** - Обстоятельства, определяющиеся текущей информацией о столкновении реальных потребностей с условиями возможности их удовлетворения.
- Эмоциогенный эффект** - Следствие эмоциогенной ситуации, представленное в конкретных эмоциях.
- Эмоциональное обеспечение учебной деятельности** - Степень проработанности возможностей реализации основных механизмов и условий эмоциональной регуляции в процессе развертывания учебной деятельности.
- Эмоциональный потенциал** - Скрытые возможности эмоциональной сферы.
- Этап /стадия, фаза/ учебной деятельности** - Временной промежуток, обозначающий наиболее ключевые моменты развертывания процесса учебной деятельности.
-

Содержание

Глава 1.

ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	5
§ 1. Эмоциональное обеспечение системных теорий учения	5
§ 2. О психологических механизмах эмоциональной регуляции учебной деятельности	26
§ 3. О психолого-педагогических условиях эмоциональной регуляции учебной деятельности	32

Глава 2.

ЭМОЦИИ УЧАЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ИХ ОЦЕНКИ	38
§ 1. Систематизация эмоций применительно к специфике учебной деятельности	38
§ 2. Возможности определения эмоций учащихся	47
§ 3. Психолого-педагогический тренинг распознавания эмоций	56

Глава 3

МЕТОДЫ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ	97
§ 1. О методах регуляции эмоций в педагогической деятельности	97
§ 2. Психолого-педагогическая характеристика методов регуляции эмоций	107

ПРИЛОЖЕНИЕ

СЛОВАРЬ

Наукове видання

ЧЕБИКІН Олексій Якович

**ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА
ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Науково-методичний посібник

Російською мовою

Художник В. О. Забара
Редактор М. П. Черкасов
Технічний редактор А. О. Хворостецький

**Здано до набору 02.12.98. Підписано до друку 01.02.99. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура "Times". Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 9,30. Наклад 500 прим. Зам. № 766.**

**Видавництво і друкарня НВФ "АстроПринт"
270026, м. Одеса, вул. Преображенська, 24.
Тел. (0482) 26-98-82, 26-96-82, 68-77-33**

8/4

Стодарок

Чебикін О. Я.

Ч-347 Теорія і методика емоційної регуляції навчальної діяльності: Навчально-методичний посібник. – Одеса: Астропринт, 1999. – 158 с.

ISBN 966-549-054-0

Постійне ускладнення навчальної діяльності вимагає посилення емоційного її регулювання як з метою попередження відхилень у психічному здоров'ї учнів, так і спрямовано на забезпечення нормальних умов навчання. Даний посібник призначений певним чином забезпечити заповнення відсутнього матеріалу в системі підготовки студентів педагогічних факультетів щодо емоційної регуляції навчальної діяльності, а також може стати в нагоді викладачам вищих закладів освіти з різних аспектів порушеної проблеми. Науково-методичний посібник розрахований на психологів, педагогів, а також читачів, які цікавляться питаннями емоційної регуляції поведінки людини.

174

02