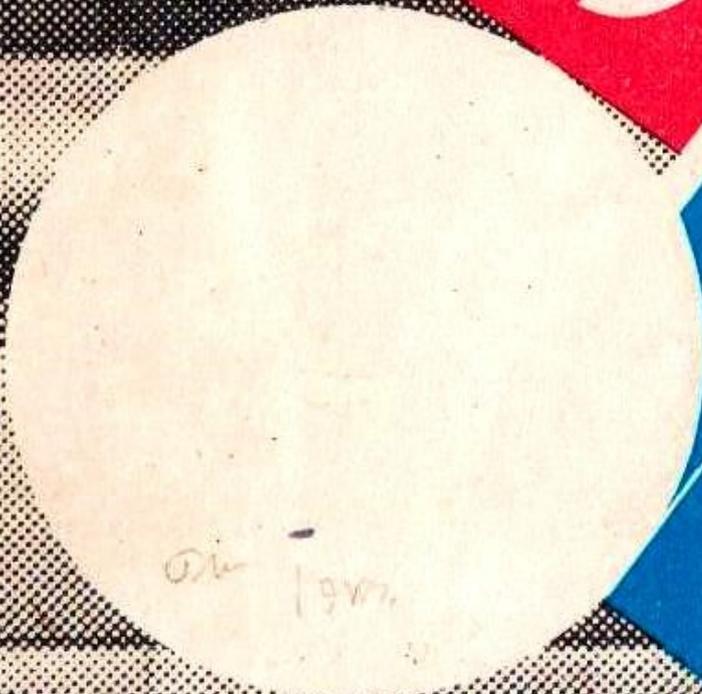




МОЦИОНАЛЬНАЯ  
РЕГУЛЯЦИЯ

УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ



02 1977

go 10

АКАДЕМИЯ НАУК СССР  
ОБЩЕСТВО ПСИХОЛОГОВ СССР

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ АН СССР  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ УССР

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ им. В. И. ЛЕНИНА  
ОДЕССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ИНСТИТУТ им. К. Д. УШИНСКОГО

---

# **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник материалов Всесоюзной конференции  
(под общей редакцией А. Я. Чебыкина)

МОСКВА — 1988

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В сборнике помещены научно-методические материалы третьей Всесоюзной конференции по эмоциональной регуляции учебной деятельности (Москва — 1987 — Одесса), отражающие теоретико-методологические вопросы проблемы эмоциональной регуляции, ее психолого-дидактические и социально-психологические аспекты в учебной деятельности и профессиональной подготовке.

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Дашкевич О. В., Забродин Ю. М., Хмелюк Р. И.,  
Романова Е. С., Китаев-Смык Л. А., Дикая Л. Г.  
Чебыкин А. Я. — отв. ред.



1638  
0

---

## ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Эмоции человека в педагогической деятельности всегда являлись предметом особого внимания. Описаны многие функции, которые они выполняют в жизнедеятельности и развитии личности. Выступая в неразрывном единстве с другими психическими процессами, эмоции выполняют большую регуляторную функцию на психофизиологическом и социально-психологическом уровнях.

Наиболее ярко регуляторная функция эмоций в педагогической деятельности представлена в момент взаимодействия учителя с учащимися, учащегося с учащимися, а также при рассмотрении содержания дидактического материала. Особую актуальность проблема эмоциональной регуляции приобретает в современных условиях, когда резко изменяется характер и содержание организуемой педагогической деятельности. Постоянно расширяющийся поток информационных воздействий рационализирует педагогическую деятельность, вытесняя из ее содержания эмоциогенные условия человеческого фактора. Эмоциональные состояния дискомфорта характера как педагога, так и учащихся все чаще становятся причиной, дезорганизующей учебную деятельность.

Об этом наглядно свидетельствует проведенный нами опрос о трудностях, с которыми учителя сталкиваются в управлении познавательными состояниями учащихся см. табл. 1.

Как мы видим, до 45% педагогов из числа опрошенных ощущают разной степени трудности в управлении познавательными состояниями обучаемых.

Вместе с тем, материалы Всесоюзных конференций, проведенных по проблеме эмоциональной регуляции деятельности (Симферополь 1983, 1985; Одесса, 1984, 1986, 1987), показывают, что ведущиеся исследования применительно к специфике педагогической деятельности немногочисленны. Значительная часть работ затрагивает косвенно проблему эмоциональной регуляции в педагогической деятельности. Нам представляется, что преодолеть сложившуюся ситуацию можно, если расширить исследования, опираясь на принципы системного

подхода. Это даст возможность сконцентрировать усилия как косвенных, так и основных исследований.

Условно в решении проблемы эмоциональной регуляции педагогической деятельности можно выделить ряд таких исследовательских направлений, как:

Табл. № 1.

Распределение возникающих трудностей  
у учителей при управлении познавательными  
состояниями учащихся

№	Виды деятельности	Процентное распределение значений трудностей от минимального (1) до максимального (5)					Общий показатель в %
		1	2	3	4	5	
А	Организация в классе:						
	— внимания учащихся;	1.67	6.67	10	26.67	—	45.01
	— дисциплины учащихся;	1.75	7.02	15.79	21.05	—	45.61
	— контакта с учащимися;	1.96	19.61	5.88	7.84	9.80	49.09
	— эмоционального комфорта в общении с учащимися:	3.33	3.33	15	6.67	8.33	36.66
Б	Использование на занятии:						
	— элементов ораторского мастерства;	5.45	—	16.36	14.55	9.09	45.45
	— кооперативных форм работы учащихся;	—	22.64	5.66	7.55	9.43	45.28
	— занимательных задач;	5.45	3.64	5.45	14.55	9.09	38.18
	— дидактических игр;	12.50	5	7.50	20	—	45
	— психомоторных пауз;	13.51	10.81	8.11	—	13.51	45.94
	— музыки	5.26	3.51	5.86	14.04	17.54	46.21

Во-первых, изучение особенностей развития эмоциональной сферы обучаемых. Наиболее существенными задачами данного направления могут быть: выделение закономерностей развития эмоциональной сферы и ее новообразований; определение системы специфических эмоций, детерминирующих познавательную активность учащихся; изучение особенностей эмоциональных состояний учащихся. Во-вторых, разработка проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности. Важными задачами этого направления могут стать: создание теоретико-методологической концепции эмоциональной регуляции учебной деятельности; поиск и систематизация приемов, стимулирующих познавательную активность учащихся; разработка методических рекомендаций, иллюстрирующих эффективность использования психолого-педагогических условий и приемов эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности. В третьих, это совершенствование системы профотбора и подготовки педагогических кадров к управлению состояниями учащихся. Частными задачами данного направления могут быть: определение эмоционально-коммуникативных предрасположений к педагогической

деятельности и разработка соответствующего методического инструментария для профориентационных целей; разработка методических рекомендаций, направленных на овладение учителем приемов саморегуляции для коррегирования неблагоприятных состояний в эмоциогенных условиях педагогической деятельности; создание комплексного практикума по вооружению учителя арсеналом методов (приемов), направленных на управление познавательной деятельности учащихся.

Советскими психологами в рамках обозначенных направлений уже ведутся отдельные исследования. Заслуживают особого внимания работы, начатые под руководством А. В. Запорожца, по изучению развития эмоциональной сферы детей (Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева, Л. П. Стрелкова, Л. А. Абрамян, Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева, Т. Д. Лоскутова, О. А. Стеценко и др.). Фундаментальными являются исследования механизмов эмоциональной регуляции деятельности, выполненных под руководством О. К. Тихомирова, О. В. Дашкевича и др., послуживших основанием для создания отдельных положений концепции эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности в работах, проводимых под нашим руководством.

Положения Л. С. Выготского об единстве «аффекта и интеллекта» и С. Л. Рубинштейна о соотношении «эмоционального и рационального» раскрывают генетически обусловленную взаимосвязь эмоционально-мотивационной сферы в детерминации познавательной деятельности и развитии личности. Некоторые позиции данного положения уже оказали свое влияние на результаты экспериментальных исследований, проводимых под руководством Л. И. Божович (о детерминирующем влиянии эмоций на характер становления новообразований), А. В. Запорожца (о роли предвосхищающей функции эмоций в интеллектуальном поведении детей), В. К. Котырло (о становлении эмоциональных отношений в развитии эмпатии у детей), О. К. Тихомиров (об эвристических функциях эмоций в мышлении).

Опираясь на эти и другие исследования, нами была сформулирована теория эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности, позволяющая раскрыть некоторое целостное представление о сущности и функциях эмоций в детерминации познавательной активности обучаемых.

Анализ структуры и характеристики основных компонентов учебной деятельности, а также психологических механизмов эмоциональной регуляции деятельности (О. К. Тихомиров, О. В. Дашкевич, В. К. Вилюнас) дал возможность рассматривать проблему эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности с позиции внутренних психологических и внешних дидактических условий.

При этом было выдвинуто предложение о том, что существуют специфические эмоции учебно-познавательной деятельности. Выяснив движение разных по соотношению таких эмоций на всех этапах учебной деятельности, можно описать внутренние механизмы и функции эмоциональной регуляции, разработать психолого-педагогические условия по управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Проведенный анализ показывает, что существуют две группы специфических эмоций, т. е. основные и производные (используя терминологию В. К. Вилюнаса). Согласно этапам учебной деятельности, модель движения основных эмоций можно представить: от удивления до любопытства, от любопытства до любознательности, от любознательности до увлечения. Перечень производных значительно шире. Опираясь на эти эмоции, мы разработали комплекс адекватных психолого-педагогических приемов, направленных на создание ситуаций неожиданности, драматизации, проблемности, соревновательности, конфликтности, т. е. необходимых условий для обеспечения эмоциогенных эффектов новизны, сопереживания, увлечения.

Не менее существенными являются исследования по отбору абитуриентов в педагогические институты, ведущиеся под руководством Хмелюк Р. И., формирования педагогической техники (мастерства), осуществляемого И. А. Зазюном, Рувинским Л. И., Кан-Каликом З. А.

Таким образом научно обобщив как косвенные, так и основные исследования, мы можем значительно ускорить решение проблемы эмоциональной регуляции в педагогической деятельности как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

В публикуемом сборнике представлены материалы третьей Всесоюзной конференции, посвященной проблеме эмоциональной регуляции учебной деятельности. Напомним, что первая конференция состоялась в 1984 г. и ставила своей целью выделить и скоординировать ведущиеся исследования в нашей стране по данной проблеме. Вторая прошла в 1986 г. и посвящалась анализу и обобщению наиболее важных теоретико-методологических результатов, полученных в различных центрах страны. Конференция (1987 г.) ставила своей задачей, наряду с анализом теоретико-методологических исследований, основное внимание уделить обобщению данных научно-практического характера, т. е. ориентированных на совершенствование учебной деятельности. По существу сборник и отражает эту линию. Он состоит из трех разделов: теоретико-методологические аспекты проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности; изучение проблемы эмоциональной регуляции в учебно-познавательной деятельности школьников; исследование проблемы эмоциональной регуля-

ции учебно-познавательной деятельности в условиях подготовки и переподготовки специалистов.

Работы первого направления связаны с осмыслением механизмов эмоциональной регуляции мыслительной деятельности (Васильев И. А.), ролью эмоциогенных условий в педагогической деятельности (Левина М. М., Проколиенко Л. Н., Каськова Н. Ф.), значением эмоций в волевом побуждении (Бех И. Д.), в восприятии времени (Цуканов Б. И.), раскрытием связей между знаниями и эмоциями (Овчинникова Т. И., Карапетян В. С.) и др.

Второе и третье направления синтезируют в себе результаты, связанные с изучением проблемы эмоциональной регуляции в разных условиях учебной деятельности, т. е. от начального обучения и заканчивая переподготовкой специалистов. Их анализ свидетельствует, что разработка проблемы эмоциональной регуляции осуществляется шире указанных нами выше возможностей.

Мы надеемся, что отдельные положения публикуемых работ могут не только послужить источником углубленного познания проблемы эмоциональной регуляции педагогической деятельности, но и внедрения их в практику учебного процесса.

ЧЕБЫКИН А. Я.

---

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО- ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО МЕХАНИЗМА ВОЛЕВОГО ПОБУЖДЕНИЯ

Бех И. Д.

К настоящему времени проблема порождения волевого побуждения является недостаточно исследованной, что непосредственно сказывается на построении целостной психологической теории формирования личности. Мы полагаем, что в рамках подхода к изучению создания единства интеллекта и аффекта (Л. С. Выготский) следует вести поиск объяснения психологического механизма волевого побуждения, выступающего результатом осознания общественного требования. Очевидно, что тайна подобного побуждения кроется в архитектонике рефлексивного процесса. Он должен обладать особыми характеристиками, чтобы порождалось эмоциональное отношение к собственному результату. Иначе говоря, рефлексивный процесс должен собственной силой вызвать эмоцию, которая окрасила бы его результат (решение). Созданный таким образом синтез выступает в функции воли как практическом сознании.

Пределной абстракцией, постулирующей факт порождения эмоционального переживания результатов рефлексии, является усиление деятельности самосознания. В каком же направлении данное усиление должно разворачиваться? Прежде всего следует выделить как существенный момент временную развертку процесса рефлексии — его длительность и повторяемость. Можно полагать, что существует прямопропорциональная зависимость между увеличением занятости субъектом рефлексивным процессом и возможностью его эмоциональной окраски. Такая рефлексия приобретает черты доминанты.

Рефлексивная доминанта сопряжена с особенностями ситуации, которая должна вызвать у субъекта эмоцию, способную длительно удерживать в поле сознания социальное требование и отношение к нему. Под ситуацией будем понимать актуальное окружение субъекта, определяющее в данный момент его поведение. В психологическом плане ситуация представляется субъекту как задача, поставленная экспериментатором, и он чувствует, что за этим все время стоит человек, независимо от того, присутствует он непосредственно или нет. Длительное удержание социального требования во внутреннем процессе происходит за счет эмоционально насыщенного перцептивного образа, возникающего у субъекта как результат внешнего воздействия.

Исходя из сказанного, необходимо искусственно создавать ситуации, способные выполнить указанную функцию. Ситуация, как искусственная конструкция, таким образом, становится фокусом процесса воспитания как единства деятельности педагога и деятельности воспитанника. Методологическим ориентиром в этой работе должно служить положение, суть которого состоит в том, что законы, управляющие эмоциональным переживанием, надо искать в законах построения внешней ситуации.

На какие же научные положения следует ориентироваться при конструировании воспитательной ситуации, дающей ожидаемый результат? Экспериментально установленной закономерностью является селективность процесса восприятия. Акцентирование, выделение и регистрация индивидом лишь части своего актуального окружения всегда имеет место при восприятии. Процесс селекции стимулов при перцептивной активности связан с их новизной, неожиданностью, необычностью. Эффект новизны порождает эмоции любопытства как одного из мотивирующих факторов субъекта. В вызывании эмоционального переживания события существенную роль играют образно-выразительные средства его драматизированного словесного описания и наглядного изображения. Применительно к различным материальным предметам выразительность можно свести к свежести и чистоте окраски, к громкости и звонкости звука. В целом выразительность связана с яркостью представления чего-либо (чтения, рассказа, объяснения, убеждения и пр.).

Сильное эмоциональное переживание предмета, явления, события приводит к возникновению впечатления — глубоко эмоционально насыщенного образа, длительно сохраняющегося в сознании и побуждающего процесс рефлексии. Впечатление стимулирует большое количество мыслей, говорящих об озабоченности индивида воспринятым содержанием, привлекает его внимание к источнику данной эмоции. Именно впечатление обеспечивает доминантность рефлексии.

Возникновение у субъекта эмоционального отношения к результату рефлексии коррелирует с развитием у него способности осуществлять ее с достаточной глубиной. Глубина рефлексии требует от субъекта развития определенных мыслительных умений. К ним относятся умение выделять в предполагаемом требовании суждения (параметры), составляющие его содержание. При этом важно их количество и особенно учет их в рефлексивном процессе. В связи с этим вводится понятие «когнитивная сложность» — операционный показатель, позволяющий оценить количество параметров, которые субъект одновременно учитывает в рефлексивном анализе. Однако, это условие необходимое, но все же недостаточное для того, чтобы рефлексия осуществлялась на достаточной глубине.

Субъект с большей степенью когнитивной сложности обладает более дифференцированной системой измерения для осуществления глубокой рефлексии по сравнению с субъектом с меньшей степенью когнитивной сложности.

Более дифференцированное содержание, выступающее результатом аналитико-синтетической деятельности мышления, несет в себе большую объективную предуготовленность для порождения процесса эмоционального переживания, для увеличения его полноты. Поэтому субъект должен целенаправленно формировать умение находить в предъявляемом ему содержании больше причин для проявления эмоций, вычленять источники переживания, отнестись к ним, как к значимым. Сложность эмоционального окрашивания продуктов рефлексии связана с тем, что эмоции, связанные с вещами, выступают в мысли в чрезвычайно ослабленном виде. Существенную роль в возникновении эмоционального переживания продуктов рефлексии, придании им психологической ценности играет способность субъекта к самокритике, позволяющей воспринимать противоречия между актуальными потребностями, стремлениями, психическим состоянием и поставленными перед ним социальными требованиями. Подобная самокритика позволяет субъекту согласовать между собой вычлененные им когнитивные суждения, отражающие содержание морального требования, привести их в единую систему, с присущими ей иерархическими зависимостями.

Осуществление субъектом рефлексивной работы по выделенным направлениям (дифференциация суждений, их максимальный учет, самокритика, доминантность) можно интерпретировать как аналитический этап, который завершается этапом синтетическим. На этом этапе осознанное и эмоционально окрашенное общественное требование трансформируется в соответствующий поступок или действие, но в плане воображения, мысленного проигрывания. Воображаемый план действия повышает побудительную силу и направленность эмоции, приводит к волевому действию.

## ЭМОЦИИ В СИСТЕМЕ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Васильев И. А.

Наше исследование проводится в русле общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, а применительно к мыслительной деятельности основывается на смысловой теории мышления, развитой О. К. Тихомировым и его сотрудниками. Важнейшими методологическими принципами, лежащими в основе этой теории, являются принципы системности и развития.

Системообразование рассматривается как порождение нового в процессе функционирования специфической системы мыслительной деятельности. Роль системообразующих факторов в мыслительной деятельности человека играют поисковые потребности и мотивы, эмоции и смыслы, установки и цели. Мыслительная деятельность рассматривается как динамическая саморазвивающаяся система, возникающая в ходе специфического психологического взаимодействия субъекта с объектом.

В системе мыслительной деятельности мы выделяем аспект мотивационно-эмоциональной регуляции. При рассмотрении этого аспекта возникает ряд важных вопросов. Таким является вопрос о природе избирательности мышления. В общем плане ответ на него заключается в том, что избирательность мышления задается потребностно-мотивационной сферой личности. Однако, этот общий тезис нужно обосновать путем изучения конкретных механизмов мотивационно-эмоциональной регуляции, обеспечивающих избирательность.

Важным является также вопрос о природе мотивационно-эмоциональной регуляции мышления, т. е. об источниках процесса мотивообразования в мышлении. С нашей точки зрения, в мыслительной деятельности в роли внутреннего мотива выступает эмоционально насыщенное отражение познавательного противоречия, побуждающее к мыслительной деятельности и порождающее специфические гностические смыслы в ходе этой деятельности.

Общей проблемой, лежащей в основе нашего исследования, является фундаментальная психологическая проблема единства эмоционально-потребностной и познавательной сфер личности, т. е. проблема «единства аффекта и интеллекта», как ее сформулировал Л. С. Выготский. В этой общей проблеме мы выделяем совокупность более частных проблем.

Так, важная роль эмоций в мышлении связана с тем, что эмоции рассматриваются в качестве механизма оценки и выделения личностно значимой и заслуживающей нашего познания информации. Возникает вопрос — каким образом и на

какой основе эмоции оценивают и репрезентируют в сознание то, что является значимым для познающей личности? При этом в мыслительной деятельности с помощью эмоций оцениваются и выделяются не чувственно данные свойства внешнего окружения, а сверхчувственные свойства предметов, соответствующие познавательной потребности человека. Вопрос, следовательно, конкретизируется таким образом: как с помощью эмоций происходит оценка и выделение сверхчувственных свойств предмета деятельности, соответствующих познавательной потребности личности? В этой связи необходимо развить представление об интеллектуальных эмоциях, как о процессах, закономерно порождаемых в системе мыслительной деятельности и выполняющих в ней ряд определенных и специфических функций.

Применение принципа предметности потребностей (А. Н. Леонтьев) позволяет поставить вопрос об опредмечивании собственно познавательной потребности и формировании специфического познавательного мотива. Познавательный мотив представляет собой «единство аффекта и интеллекта» в том отношении, что его аффективную часть составляет специфическая познавательная потребность, а интеллектуальную часть — отражение предметного противоречия, которое человек должен разрешить в ходе мыслительной деятельности. Такое понимание мотива, как психологического образования, имеющего двойственную противоречивую природу, позволяет установить в системе мыслительной деятельности взаимосвязи мотива, с одной стороны, с эмоциональными новообразованиями, а с другой, с познавательными новообразованиями, формирующимися в ходе мыслительной деятельности. Такая трактовка мотива позволяет также поставить вопрос о мотивообразовании в системе мыслительной деятельности, как переходе от общего эмоционально насыщенного отражения противоречия к более частным отражениям противоречий.

Мы рассматриваем функциональный аспект проблемы мотивационно-эмоциональной регуляции мыслительной деятельности, т. е. регуляции в ходе разрешения конкретной проблемной ситуации. При таком подходе образование мотива мыслительной деятельности представляет собой исходный пункт мотивационного процесса, протекающего в форме развития смысловых образований разного уровня. Смысл является основной единицей анализа ситуативного развития мотивации в теории деятельности. Смысл также является единством эмоциональной и познавательной составляющих, однако, по отношению к мотиву, это единство является производным и более конкретным, т. е. относится к ситуации, элементам ситуации и действиям с ними. Смысл может соотноситься с мотивом именно потому, что имеет одинаковые с мотивом «измерения» — эмоциональные и познавательные. В соотношении

между мотивом и смыслом эмоция выполняет функцию перехода между ними, т. е. эмоция опосредует переходы от мотива к смыслу и от одного смыслового образования к другому. В свою очередь, на основе смысловых образований формируются разного уровня установки.

На данном этапе исследования мы можем сформулировать ряд задач в области изучения эмоций в системе мыслительной деятельности. Мы считаем, что необходимо развить представления об интеллектуальных эмоциях как о качественно специфических эмоциональных процессах, закономерно порождаемых в системе мыслительной деятельности и выполняющих в ней ряд определенных функций. Необходимо провести более дифференцированный анализ функций эмоций, а также конкретных механизмов и типов эмоциональной регуляции в системе мыслительной деятельности. Следует далее отдифференцировать тип эмоциональной регуляции, основанный на внутренней познавательной мотивации, от других эмоциональных процессов, основанных на внешней непознавательной мотивации.

По вопросу о функциях эмоций в системе мыслительной деятельности в психологической литературе были выдвинуты следующие гипотезы. Впервые гипотеза об эвристической функции эмоций в мыслительной деятельности была выдвинута О. К. Тихомировым и Ю. Е. Виноградовым (1968, 1969). В работе О. К. Тихомирова и В. Е. Клочко (1980) была сформулирована гипотеза о координирующей роли эмоций в регуляции мыслительной деятельности. В нашем исследовании мы опираемся на эти представления и развиваем их.

Специфика нашего подхода в этом вопросе состоит в том, что мы исходно связываем вопрос о функции эмоций в системе мыслительной деятельности с вопросом о природе их возникновения в этой системе. В исследовании, проведенном совместно с О. К. Тихомировым была выдвинута гипотеза о тесной связи интеллектуальных эмоций с процессами, происходящими на неосознанном и невербализованном уровнях деятельности. Эта гипотеза нашла подтверждение в лабораторных исследованиях (1976, 1980, 1984).

В соответствии с уровневой системной организацией человека выделяются эмоции организменного, индивидуального и личностного уровней. В нашем исследовании в центре внимания стоит определенный класс эмоций личностного уровня, а именно, интеллектуальные эмоции. В основе этих эмоций лежат познавательные потребности личности, а более конкретно — внутренние познавательные мотивы. Под внутренним познавательным мотивом мыслительной деятельности мы понимаем отражение познавательного противоречия, формирующееся в процессе опредмечивания познавательной потребности личности. Это опредмечивание презентуется в сознание в фор-

ме таких эмоций, как: недоумение, удивление, изумление и продолжается вплоть до осознания и рационализации противоречия.

Функция интеллектуальных эмоций состоит в том, что они выполняют роль внутренних регулирующих сигналов в системе мыслительной деятельности. В этих эмоциях отражается отношение между специфическими познавательными мотивами мыслительной деятельности — отражениями предметных противоречий — и успешностью (или неуспешностью) разрешения этих противоречий или возможностью их разрешения в ходе мыслительной деятельности. Эта конкретизация известного положения А. Н. Леонтьева о функции эмоций и составляет нашу исходную общую гипотезу о функции интеллектуальных эмоций в системе мыслительной деятельности человека.

Поскольку мыслительная деятельность полимотивирована, постольку помимо собственно интеллектуальных эмоций в системе мыслительной деятельности возникают и другие эмоциональные явления, в основе которых лежат иные потребности и мотивы личности. Так, например, гордость за достигнутые успехи или стыд за неудачи в ходе мыслительной деятельности будут основываться не на познавательном мотиве, а скорее на мотиве достижения. В ходе мыслительной деятельности может возникнуть страх, связанный с потерей контроля над ситуацией и т. д. В целом мы предполагаем, что природа и функция этих эмоций иные, чем интеллектуальных эмоций. Вместе с тем, между эмоциями этих различных типов существуют взаимосвязи и взаимозависимости. Для раскрытия более конкретных механизмов эмоциональной регуляции мышления необходимо проводить дальнейшие экспериментальные исследования.

К настоящему времени в области экспериментального исследования эмоций в системе мыслительной деятельности получены следующие факты. Момент возникновения эмоциональной активации приурочен к критическим моментам процесса решения задачи — выявлению нового принципа действий, нового направления поисков, т. е. обнаружена связь состояний эмоциональной активации (ЭА), с творческим звеном мыслительной деятельности. Состояния ЭА не просто «приурочены» к называнию нового принципа действия, но закономерно предшествуют такому называнию, т. е. ЭА выступает в функции предвосхищения принципа решения задачи и переживается человеком как «чувство близости решения».

После наступления состояния эмоциональной активации происходит изменение организации мыслительной деятельности, появляется уверенность в правильности предположения, хотя рационально оно еще не доказано. Это состояние было названо «эмоциональным решением задачи». Момент появле-

ния эмоционального решения делит весь процесс решения на две качественно разнородные фазы. Происходит изменение характера поисковой деятельности в сторону увеличения ее избирательности: фиксируется зона поиска, уменьшается ее объем, фиксируется направление поиска, изменяется характер поисковых действий.

Установлено, что ЭА является необходимым условием продуктивной мыслительной деятельности, т. е. механизм ЭА необходим для выполнения именно творческой, а не любой вообще умственной работы.

Обнаружено, что условием возникновения интеллектуальных эмоций (ИЭ) является развитие невербализованных операциональных смыслов. Эмоциональные предвосхищения характерны для поисковых фаз мыслительного процесса, ИЭ опосредуют переход от невербализованных психических отражений к вербализованным.

При выполнении заданий с неопределенными требованиями возрастает число связей ИЭ с компонентами процесса целеобразования. ИЭ выполняют функцию внутренней сигнализации о формировании смысла конечной цели на отдельных этапах его конкретизации. ИЭ сигнализируют о соответствии принятой конечной цели мотивам личности. ИЭ предшествуют и подготавливают вербальные конкретизации конечной цели и окончательную ее формулировку.

Обнаружено, что эмоциональные оценки указывают зону противоречивых элементов, в которой нужно искать конкретное противоречие. Однако, удивление, обнаружение непонимания может быть и внешним, т. е. оно может не приводить к образованию специфической познавательной цели, достижение которой снимет непонимание. Осознание и вербализация противоречия также еще не означают «усмотрения задачи». Для того, чтобы возникла познавательная цель, необходимо, чтобы рассогласование, представленное на эмоциональном и вербальном уровнях, приобрело бы особый личностный смысл, особую значимость через соотнесение рассогласования с деятельностью, в которой это рассогласование обнаружилось. Таким образом, переход от удивления к усмотрению задачи связан с изменением мотивационной структуры деятельности.

Эмоциональные оценки указывают также на возможность постановки познавательной цели, предшествуя «акту объективации», направляя и иницируя поиск до обнаружения логической структуры познавательного противоречия, на основе которого формируется познавательная цель. Итак, эмоциональная оценка выделяет зону элементов, не указывая конкретный предметный состав противоречия. Переход от зарождающейся познавательной потребности к конкретной познавательной цели есть переход от эмоциональных оценок к вербальным, от эмоционального предвосхищения цели к ее конкретизации.

Полученные в лаборатории О. К. Тихомирова факты требуют последующей экспериментальной проверки. Вместе с тем, они довольно четко выделяют определенную область исследования и позволяют ставить вопросы о прикладных разработках, основанных на фундаментальных исследованиях мыслительной деятельности человека. Нами предпринимается работа по изучению учебно-воспитательной деятельности преподавателей и студентов в вузе. В настоящее время остро стоит задача разработки и внедрения развивающихся методов обучения. Необходимой основой этих методов является активизация самостоятельного творческого мышления студентов. Активизация же мышления предполагает планомерное развитие интеллектуальных эмоций, а также соответствующих им познавательных потребностей и мотивов, личностных смыслов и установок. Такая работа возможна лишь в опоре на фундаментальные теоретические знания о мотивационно-эмоциональной регуляции.

## **СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО УСВОЕНИЮ НОВЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ КАК ПУТЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Елфимова Н. В.**

1. Эмоции в деятельности человека являются, с одной стороны, отражением мотивационных процессов, а, с другой стороны, производя эмоциональную оценку содержания мотивационных процессов, они корректируют их протекание. Признание за эмоциями функции коррекции (Запорожец, Неверович, 1974; Тихомиров, Клочко, 1980 и др.) позволяет рассматривать их в качестве одного из регуляторов деятельности человека наряду с мотивационными процессами.

При создании мотивационного компонента деятельности субъекта по усвоению новых знаний и умений эмоции корректируют побудительность цели формируемого действия. Причем, функцию коррекции выполняют оба вида эмоций — собственно эмоции и производные эмоции (Макдауголл, 1984; Вилюнас, 1976), но каждый из них — своим специфичным способом.

Собственно эмоции (или ведущие эмоции) выполняют роль индикатора значимых действий субъекта, как для окружающих, так и для самого субъекта, т. к. они постоянно сопровождают значимую деятельность субъекта. Собственно эмоции предшествуют процессу формирования действия (Макдауголл, 1984; Вилюнас, 1976), и поскольку они являются прежде всего

показателем значимой деятельности, то успех или неудача в выполнении действия могут на них не влиять.

Выделение субъектом цели формируемого действия, т. е. установление целевой иерархии и последовательное достижение промежуточных, а затем и основной целей действия отражается с помощью производных эмоций, сигнализирующих об успешности или неудаче при достижении промежуточных целей.

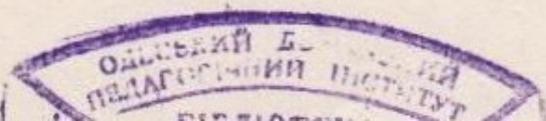
Собственно эмоции, кроме того, отражают отношение формируемого действия к значимой деятельности субъекта: при включения формируемого действия в значимую деятельность субъекта, т. е. установления субъектом непосредственной связи цели формируемого действия с мотивом значимой деятельности, положительные эмоции, ранее сопровождавшие значимую деятельность, начинают сопровождать и формируемое действие, свидетельствуя об изменении характера данной связи, т. е. корректируя побудительность цели формируемого действия.

Поскольку эмоциональные и мотивационные процессы, как было показано, тесно взаимосвязаны между собой, задача эмоциональной регуляции учебной деятельности может быть решена через создание мотивационного компонента деятельности как установления связи формируемого действия со значимой деятельностью субъекта. Действительно, продуктивным условием всякого процесса усвоения общепризнанно считается наличие положительных эмоций у субъекта, переживаемая им радость познания и т. д. Эффективная эмоциональная регуляция учебной деятельности осуществляется здесь косвенным путем — через создание мотивационного компонента деятельности на основе значимых деятельностей субъекта. Тогда положительные эмоции, проявляющиеся в ходе осуществления субъектом значимой деятельности, будут проявляться и при формировании конкретных учебных действий, увеличивая побудительность их целей, т. е. субъект будет стремиться к достижению целей действия вне зависимости от успешности этого процесса. Задача сопровождения процесса усвоения положительными эмоциями или «эмоциональной включенности» субъекта в процесс усвоения будет решена.

Таким образом, эмоциональная регуляция учебной деятельности через создание мотивационного компонента деятельности на основе значимой деятельности является эффективным путем косвенного управления.

2. Какие способы эмоциональной регуляции учебной деятельности через обеспечение условий по созданию мотивационного компонента деятельности содержатся в работах психологов и опыте работы передовых учителей?

1) По мнению Ш. А. Амонашвили (1983), самое главное в организации учебной деятельности — изменение позиции учи-



теля — создание для ученика психологического комфорта, т. е. процесс обучения должен основываться на положительных эмоциях учащихся.

Методические приемы организации процесса обучения, как показывает анализ, основываются на полном учете функциональной структуры мотивационного компонента деятельности. Во-первых, в системе обучения Ш. А. Амонашвили закономерно происходит превращение учения для учащихся в значимую деятельность. Процесс обучения у детей шестилетнего возраста организован таким образом, что формирование учебных действий включается в игровую деятельность, значимую для детей. Соответственно положительные эмоции, сопровождающие игровую деятельность, начинают сопровождать и процесс учения. Кроме того, подключение формируемого действия к значимой деятельности ученика может происходить и через учителя. Учитель как значимый субъект делает для ученика значимой ту деятельность, которую он организует, — учение. То, что учитель становится значимым субъектом для учащихся в системе обучения Ш. А. Амонашвили, объясняется: а) реализацией учителем гуманного подхода к учащимся, обеспечивающим фактическое равноправие учеников и учителя, их сотрудничество, так: ошибки, которые учитель намеренно делает при решении задач, побуждают детей поправлять учителя, учиться свободно высказывать и отстаивать свое мнение; б) вхождением учителя в значимые переживания детей, в значимые для них деятельности — путем «продолжения жизни ребенка на уроке» к примеру, в беседе в начале урока (на 3—5 мин.) с детьми о том, что их волнует и т. д.

Во-вторых, обеспечение второй составляющей функциональной структуры мотивационного компонента деятельности — выделения основной и промежуточных целей урока — происходит до его начала, на перемене, где дети знакомятся с запланированными на урок учебными заданиями. Достижение основной и промежуточных целей урока учениками отражается у них с помощью производных эмоций.

В-третьих, обеспечение третьей составляющей — установление связи цели с мотивами значимой деятельности — происходит путем самостоятельного выбора учащимся одного из предложенных заданий определенного типа.

Таким образом, эмоциональная регуляция учебной деятельности осуществляется в системе обучения Ш. А. Амонашвили через создание мотивационного компонента деятельности и полного учета его функциональной структуры, что проявляется у учащихся в виде как производных, так и собственно эмоций.

2) В системе обучения, предложенной М. П. Щетининым (1986), основу процесса обучения также составляет хороший психологический климат взаимоотношений между учителем

и учащимися, сотрудничество между ними, что проявляется в виде ярких положительных эмоций у учащихся.

Каковы пути создания мотивационного компонента деятельности в системе обучения М. П. Щетинина, обеспечивающие эмоциональную регуляцию учебной деятельности учащихся? Рассмотрим те условия, которые обеспечиваются в системе обучения М. П. Щетинина для превращения учения в значимую для ученика деятельность. Во-первых, основной упор делается на развитие значимых деятельностей ученика. Создаются условия для того, чтобы ученик мог осуществлять свои виды значимой деятельности и через них — реализовывать себя. Это происходит во второй половине дня, когда организуются занятия по интересам — выставки рисунков, театрализованные представления, танцевальные занятия и др. Развитие значимых деятельностей учащихся создает, по-видимому, более благоприятные условия для их связи с учением и превращения учения в значимую деятельность учащихся. Во-вторых, гуманный подход к детям, сотрудничество между учителем и учащимися создает предпосылки для превращения учителя в значимого для учащихся субъекта, т. е. открывается путь через учителя сделать для учащихся учение значимой деятельностью. В-третьих, осуществление учащимися функции организации учебной деятельности наряду с учителем на «уроках погружения», что также способствует становлению учения в качестве значимой деятельности учащихся.

Таким образом, в системе обучения М. П. Щетинина мы выделили 3 возможных условия превращения учения в значимую деятельность учащихся. Однако, их можно рассматривать только как предпосылки создания мотивационного компонента деятельности, поскольку процесс выделения и принятия учебных целей учащимися специально не организуется и связывается исключительно с содержанием обучения. Так, интерес к учению поддерживается в основном за счет чередования противоположных по содержанию учебных предметов: за математикой следует музыка, т. е. каждый урок является «разрядкой от предыдущего» и «подзарядкой на следующий».

Следовательно, в системе обучения М. П. Щетинина обеспечиваются условия для развития значимых деятельностей учащихся, создаются предпосылки для становления учения в качестве значимой деятельности учащихся, но недостаточно обеспечиваются условия для создания мотивационного компонента деятельности при формировании у учащихся конкретных учебных действий. Поскольку при создании мотивационного компонента деятельности учитываются не все составляющие его функциональной структуры, то возможности эмоциональной регуляции учебной деятельности предложенным нами путем реализуются не полностью в системе обучения М. П. Щетинина.

3) В системе обучения В. Ф. Шаталова (1987), наоборот, эмоциональная регуляция учебной деятельности осуществляется в основном через установление целевой иерархии как составляющей функциональной структуры мотивационного компонента деятельности. Для учащихся создаются условия по четкому выделению промежуточных и основных целей, т. е. установлению целевой иерархии урока. Так, перед началом урока на доске записываются задачи, которые предстоит решить за урок, и в течение урока объективно отражается последовательность их решения. Успешность достижения поставленных перед каждым уроком целей обеспечивается за счет методов и содержания обучения — введения системы ориентировки и частичной поэтапной отработки (проговаривание решения задач вслух). Создаются условия постоянной включенности каждого ученика в выполнение учебных действий. Успех достижения поставленных целей порождает производные положительные эмоции, ведет к возрастанию уверенности детей.

По мнению В. Ф. Шаталова, именно организация процесса усвоения обеспечивает мотивацию учения, где «сам процесс учения захватывает». В то же время в работах советских психологов показано, что методы и содержание обучения являются необходимым, но недостаточным условием для создания мотивационного компонента деятельности. Таким образом, в системе обучения В. Ф. Шаталова реально обеспечиваются условия для актуализации производных эмоций и связанной с ними одной из составляющих функциональной структуры мотивационного компонента деятельности (установления целевой иерархии). Однако эмоциональная регуляция учебной деятельности предполагает также обеспечение условий по актуализации и собственно эмоций, т. е. создание мотивационного компонента деятельности на основе значимых деятельностей субъекта, ведущее к становлению учения как значимой деятельности учащихся.

**Выводы:** Проведенный анализ путем эмоциональной регуляции учебной деятельности в исследованиях психологов и опыте работы передовых учителей показал, что для осуществления эмоциональной регуляции через создание мотивационного компонента деятельности по усвоению новых знаний и умений необходим учет всех составляющих ее функциональной структуры.

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! — М.: Просвещение, 1983.— 208.
2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений.— М.: Из-во Моск. ун-та, 1986.— 143 с.
3. Запорожец А. В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка.— Вопросы психологии, 1974, № 6, с. 59—73.

4. Макдауголл У. Различение эмоции и чувства.— В кн.: Психология эмоций. Тексты.— Изд-во Моск. ун-та, 1984, с. 103—107.
5. Тихомиров О. К., Ключко В. Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности.— Вопросы психологии, 1980, № 5, с. 23—21.
6. Шаталов В. Ф. Точка опоры.— М.: Педагогика, 1987.— 160 с.
7. Щетинин М. П. Объять необъятное.— М.: Педагогика, 1986.— 176 с.

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Левина М. М.

Системно-структурный подход к процессу обучения убеждает, что деятельность преподавателя представляет собою общую социально-психологическую структуру: цель — мотив — способ — результат<sup>1</sup>. Специфика деятельности педагога обусловлена необходимостью согласования ее подструктур с соответствующими структурными компонентами формируемой и регулируемой деятельности учащихся.

В учебно-педагогическом процессе чрезвычайно важно, чтобы результат соответствовал цели, мотивам и способам, чтобы мотивы были не случайными и ситуативными, а стойкими, осознанными, побуждающими к определенным действиям, чтобы цель деятельности реализовалась через ее способы, которые в свою очередь были адекватны мотиву.

Процессуальная гармоничность обеспечивается разными факторами, в том числе и эмоциональной ориентацией дидактического процесса. Известно, что эмоциональный уровень дидактического процесса как бы блокирует монотонность учебной деятельности и противостоит развитию утомляемости учащихся, повышает активность их познавательной деятельности, способствует формированию интереса к учению и стимулирует развитие способности к усилиям в труде и склонность к учению. Повышение эмоциогенности дидактического материала способствует возникновению состояния психологической готовности учащихся к определенным действиям, стимулирует формирование положительной установки и позитивного психологического фона в процессе обучения, помогает воспитать у учащихся потребность мыслительной деятельности. Существенное преимущество эмоциональной заряженности дидактического процесса состоит в том, чтобы помочь обучающимся развивать у себя позицию уверенности в своих способностях

<sup>1</sup> Платонов К. К. Структура и развитие личности, М., 1986.

к усвоению знаний, понимание своей профессиональной пригодности и приверженности к избранной специальности.

Эмоциональные факторы повышают эффект значимости приобретаемых знаний и умений. Вместе с тем имеет место и обратный процесс: глубокое осознание значимости изучаемого материала интенсифицирует эмоциональный фон его восприятия. Работа над процессуальной характеристикой обучения связана с непосредственным усилением его эмоциональной стороны. Для этого имеется много дидактических способов: обнажение противоречий в содержании и структуре учебного материала, обострение разрыва между дидактическими требованиями и актуальными возможностями учащихся, изменение ракурса изложения, задачный способ обучения, сближение логики открытий и логики учебного процесса и т. д. Дидактическое обеспечение эмоционального воздействия процесса обучения может и должно быть связано с развитием тенденции к самоактуализации. Это особенно важно при подготовке будущих учителей. Самоактуализация необходима для создания психологического тонуса и адекватности личностной регуляции, для создания Я-концепции, способствующей улучшению восприятия учителем системы межличностных отношений учитель — ученик.

Р. Бернс, развивая идею о необходимости воспитания у учителя самокритичности в целях создания у него ощущения собственной ценности и готовности относиться к ученикам на позитивной основе, рассматривает формирование самооценки у студентов педвузов как неременное условие профессиональной подготовки учителя<sup>1</sup>.

Не останавливаясь на вопросе о причинах возникновения ситуаций, в которых у учителя складываются завышенные требования к себе и отрицательная оценка своих возможностей преодолеть реальные затруднения в своей работе, хотелось бы сказать, что основным способом снятия психологической напряженности учителя в общении с учащимися является неформальный стиль общения с учащимися. При этом самооценка и самоощущение учителя существенным образом влияют на установление отношений. Вместе с тем, хотя неформальный стиль отношений с учащимися в известной мере снижает опасность личностной напряженности, вызванной односторонней информационной функцией учителя, однако установление таких отношений в процессе обучения не всегда возможно. Многие традиционные способы дидактического общения предполагают сохранение социальных ролей и закрепление за учителем стиля авторитарного управления. Поэтому требуется изыскать приемы инструментального дидактического подхода к организации учебного процесса в целях использования педагоги-

---

<sup>1</sup> Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание, М., «Прогресс», 1986.

ческих резервов для конструирования конкретных ситуаций, сближающих мотивацию деятельности учителя и учащихся. Особенно это важно в педагогическом вузе, так как есть необходимость в создании условий для развития у студентов профессиональных знаний, умений и навыков на основе самоактуализации. По сравнению с обычно протекающим учебным процессом эти учебные ситуации сопровождаются чувством удовлетворения в связи с субъектной причастностью к учению. Таким образом, стиль преподавания предопределяет полноценное включение студентов в процедуры учения на основе своего опыта.

В целях эксперимента в систему традиционного обучения студентов были введены элементы обучения на собственном опыте. Предполагалось, что это в значительной мере увеличит эмоциональный фон дидактического процесса и внесет определенную свободу в учебную деятельность, тем самым повысит познавательную активность студентов, будет способствовать развитию самоактуализации, необходимой учителю для профессиональной импровизации дидактических ситуаций, в конечном итоге будет служить решению задач повышения профессионального становления личности педагога, способного, обладающего уверенностью в себе, навыками самовоспитания и умением вступать в общение с учащимися.

В ходе проведенного исследования соблюдались следующие дидактические требования:

— учебная деятельность была связана с контролем за успеваемостью студентов по курсу теории обучения в условиях свободного выбора контрольных вопросов (из 15 предложенных вопросов, разделенных на три группы по содержанию, требовалось выбрать три вопроса, по одному из каждой группы);

— организация контроля носила открытый характер: все 15 вопросов были заранее даны студентам для подготовки, в ходе письменного выполнения разрешалось пользоваться источниками, все вопросы были сформулированы в плане проблемной постановки, поэтому прямых ответов студенты не могли иметь в учебных пособиях;

— учебная деятельность студентов носила профессиональный характер, предполагала конкретно выраженный эффект, связанный с приобретением специальных знаний и умений, и сопровождалась выработкой профессиональной мотивации;

— контрольная работа предполагала письменный самоанализ выполненных заданий, который проводился после проверки письменных работ преподавателем, чтобы осуществить индивидуальную помощь;

— работа студентов по самоанализу своих ответов осуществлялась по схеме, предложенной преподавателем, и была направлена не только на содержательную сторону ответов, но

и на их структуру и соответствие логики вопросов и ответов.

Приводим схему самоанализа студентов своей письменной контрольной работы:

- выделите основную мысль вопроса,
- определите, какая информация включена в вопрос,
- что составляет неизвестное в вопросе,
- опишите основную мысль вашего ответа,
- сравните его с тем ответом, который вы дали в контрольной работе,
- опишите имеющиеся различия,
- сделайте вывод о правильности и полноте вашего ответа в контрольной работе и его соответствии вопросу.
- оценочные суждения имели информационный план, вскрывающий соответствие содержания ответа предъявляемым требованиям;
- предварительное разъяснение цели работы было связано с постановкой задачи обучения студентов профессиональному умению организовать проверку знаний учащихся, анализировать аргументированность и информационную емкость ответов учащихся, а также согласованность их с логикой вопроса.

Проведенное исследование вскрыло обучающий эффект описанной методики, связанный с повышением профессиональной грамотности студентов, который сопровождался проявлением высокой активности студентов в работе, созданием психологической атмосферы непринужденного учебного труда за счет устранения инспектирующей роли преподавателя. Описанная методика была направлена на реализацию задачи профессионального развития личности учителя, но носила не прямой, а косвенный характер, поэтому играла роль профилактики возникновения у студентов чувства неуверенности в себе. Обучение строилось по принципу учения на собственном опыте, поэтому имеет высокий эмоциональный потенциал, побуждает к самооценке, стимулирует активность студентов и обеспечивает внутреннее принятие учебной информации.

## **ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ СТРАТЕГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА**

**Максименко С. Д.**

Процесс реорганизации системы школьного образования высветил как достоинства, так и недостатки психолого-педагогической науки. Что же можно констатировать на сегодняшний день? В первую очередь — это особенное противоречие, которое накапливалось десятилетиями и вылилось в парадок-

сальную ситуацию. С одной стороны, педагогической наукой создан огромный арсенал средств и методов обучения и воспитания, который почти не используется в силу «перегруженности» школы нормативными программами и документами. С другой стороны, существующие методы и методики оказались явно недостаточными для решения наиболее актуальных социально-экономических задач, и они «взламываются» творческой активностью и инициативой учителей-новаторов.

Наличие ряда психолого-педагогических теорий (П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, Н. Ф. Талызина, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), опыта учителей-новаторов (В. В. Шаталов, С. Н. Лысенкова, Е. Н. Ильин, Г. В. Волков и др.) заставляют по-новому осмыслить ту методологическую базу, которая длительное время составляла основу педагогической науки и практики.

Анализ психолого-педагогических теорий (формирование личности в коллективе — А. С. Макаренко, культурно-историческая концепция развития психики — Л. С. Выготский, поэтапное формирование умственных действий — П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, формирование учебной деятельности — В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, В. В. Репкин (и передового педагогического опыта учителей-новаторов (опорные сигналы — В. Ф. Шаталов, схемы и опережающее ознакомление с учебным материалом школьников — С. Н. Лысенкова, система уроков литературы — Е. Н. развитие творчества школьников — Г. В. Волкова и др.) показывает принципиальную возможность разрешения сложившейся ситуации с выходом на новые перспективные пути разрешения системы образования. Один из наиболее перспективных путей проходит через методологическое осмысление состояния уровня развития педагогической науки и практики. И та и другая настоятельно требуют разработки методологических средств — метода и методики.

С этой точки зрения важнейшая характеристика методологии состоит в том, что она выступает как необходимое и достаточное основание не только для системы научных (психологических или педагогических) исследований, но и для специальных программно-методических разработок. Это, в частности, означает, что исходные психологические принципы пронизывают психолого-педагогическую науку и практику сверху донизу, охватывая все звенья без исключения. Не отставившись на анализе существующих традиционных принципов, что уже неоднократно предпринималось, укажем, что наиболее перспективными, с нашей точки зрения, являются принципы, сформированные в практике формирующего эксперимента в педагогической психологии.

Теоретическое осмысление опыта экспериментального обучения уже сейчас позволяет нам выделить некоторые основ-

ные принципы построения экспериментально-генетического исследования, а также выявить последовательность его главных логико-операциональных процедур. В качестве основных принципов мы выделяем: 1) принцип анализа по единицам (вычленение исходного противоречивого отношения, порождающего класс явлений как целое); 2) принцип историзма (принцип единства генетической и экспериментальной линии в исследовании); 3) принцип системности (принцип целостного рассмотрения психических образований); 4) принцип каузальности (принцип объяснения как оппозиции описанию); 5) принцип проектирования (принцип активного моделирования, воспроизведения форм психики в особых условиях).

Сформулированные нами принципы кладутся в качестве методологического основания экспериментально-генетического исследования, которое предполагает прохождение трех этапов: а) диалектико-логического анализа; б) собственно формирующего эксперимента; в) завершающей контрольной диагностики.

Первый этап — диалектико-логический анализ — требует вычленения модели способности из определенной культурной сферы (математической, языковой, исторической). Это возможно при условии установления соотношения между наукой и учебным предметом. При этом наука рассматривается не только в ее современных формах (теория и система понятий), но прослеживается также история ее становления, ибо в истории зафиксирована та родовая деятельность, в результате которой возникла наука и которую должны адекватно усвоить учащиеся. Таким образом, диалектико-логический анализ состоит в проецировании науки в плоскость учебного предмета путем воссоздания логики ее становления.

К этому же этапу относится психологический анализ, опирающийся на особенности усвоения знаний, формирования учебной деятельности, развития мышления и личности, требующий конструирования модели способностей как системы конкретных предметных действий и соответствующих им учебных задач.

Теоретический анализ предполагает построение системы понятий по принципу следования от неразвитого понятия к развитому, от абстрактного к конкретному, от сущности к ее проявлениям. Отметим, что данное движение конкретизируется как развитие системы знаний из их исходного отношения — содержательной абстракции.

И, наконец, дидактический анализ есть подведение под систему действий, адекватных родовой способности, методических приемов работы учащихся на уроке и дома. На втором этапе — этапе собственно формирующего эксперимента — происходит экспериментальное обучение, а также тщательная проработка программно-методического материала с учетом

вышеизложенных принципов. Завершающим в рассмотренной логике движения является третий этап — этап констатации психических новообразований (теоретическое мышление, рефлексия, сформированность учебной деятельности, теоретическое отношение к действительности). Нам представляется, что вышеизложенный подход к конструированию и реализации формирующего эксперимента в живом движении педагогического процесса открывает широкие возможности для вовлечения в традиционную проблематику психологии обучения (содержательный, мотивационный, операциональный компоненты) и соответствующий круг вопросов, связанных с активизацией и формированием собственно личностных детерминант, и главным образом, творческого потенциала субъекта учения. Изложенная выше стратегия применения формирующего эксперимента в возрастной и педагогической психологии не исключает, разумеется, из арсенала последней иных методологических средств и других методов. Решающим здесь является мера адекватности используемого метода поставленной проблеме. Для соблюдения этой меры и возникает необходимость опоры на упорядоченную систему теоретических требований с указанием границ ее объяснительной возможности.

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ ЭФФЕКТИВНОГО ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ**

Маргулис Е. Д.

Одно из наиболее актуальных направлений в исследовании компьютерного обучения связано с разработкой и применением компьютерных игр в учебных целях. По мнению многих ученых и практических работников, именно при реализации учебных игр дидактические возможности компьютера могут быть раскрыты наиболее полно, учебный эффект — по сравнению с традиционными учебными играми — существенно возрастает, игра оказывается одной из самых перспективных форм организации компьютерного обучения, по крайней мере, на начальных его этапах.

К этому следует добавить, что в контексте исследования компьютерных учебных игр весьма рельефно проявляются многие актуальные проблемы компьютерного обучения, в том числе проблемы разработки его теоретических основ, создания педагогической технологии и средств проектирования обучающих программ. Вместе с тем учебные игры обладают специфическими особенностями, которые не позволяют непосредственно использовать здесь результаты, полученные при раз-

работке других видов обучающих программ. И это придает исследованию учебных игр с помощью компьютера важное самостоятельное теоретическое и практическое значение.

Можно выделить три группы наиболее актуальных теоретических проблем исследования компьютерных игр в обучении. К первой относятся проблемы, связанные с уточнением понятийного аппарата, ко второй — проблемы систематизации линий анализа учебных игр с помощью компьютера, уточнение форм их представления и сфер применимости последних; к третьей — проблемы, возникающие при решении соответствующих дидактических задач. Очевидно, проблемы, отнесенные к этим трем группам, тесно связаны между собой и, в частности, проблемы третьей группы не могут быть решены в отрыве от двух других групп проблем.

Выделение первой группы проблем вызвано прежде всего необходимостью устранения существующей терминологической интерференции: следует, в первую очередь, соотнести между собой понятия «игра», «моделирование», «анализ конкретных ситуаций» и т. д., уточнить, когда следует говорить об игровой деятельности, об игре, а когда об «игровой структуре», элементе, приеме и т. п., разработать достаточно полную и обоснованную с психологической точки зрения классификацию игр. Достаточно сказать, что не существует пока и удовлетворительного определения понятия «игра»; имеется, например, тенденция к его расширительному толкованию, когда каждый игровой прием, соревновательный момент, введение в сюжет «игрового» персонажа (изображения муравья, черепашика и пр.), а подчас и сам факт применения компьютера дает основание некоторым авторам судить о деятельности в целом как об игровой. Подчеркнем, что проблемы этой группы имеют отнюдь не только академическое значение: не решив их, невозможно разработать и теоретически обосновать общий подход к проектированию и применению компьютерных игр в учебном процессе.

Вторая группа проблем обусловлена особой сложностью теоретического анализа игровых феноменов. Последняя определяется тем, что, во-первых, игра или ее элементы присутствуют, как правило, в самых различных видах человеческой деятельности; во-вторых, изучение психолого-педагогических аспектов игры имеет дополнительный (по сравнению с контекстом учебной и трудовой деятельности) уровень опосредствования; в частности, для учебной игры необходимо учитывать по крайней мере два плана исследования, связанных с достижением собственно игровых и учебных целей.

При анализе учебной игры целесообразно исходить из того, что она является сложным системным образованием, допускающим различные способы представления. В частности, она может быть представлена как деятельность, как процесс

и как особая форма учебной деятельности. Первое представление — хотя оно и является наиболее распространенным — применимо в строгом смысле слова только к играм дошкольников (когда игровая деятельность является ведущей) и к «развлекательным» играм (когда учебные приобретения оказываются побочным продуктом деятельности).

Другое представление игры связано с ее анализом как процесса, вплетающегося в иную (в данном случае, в учебную) деятельность. Соответственно, цели, средства и продукты игры должны быть рассмотрены в рамках учебной деятельности. Здесь на первый план выдвигается специфика соотношения между прямыми и непрямыми продуктами деятельности. Достижение выигрыша (приза, поощрения) оказывается значимым не само по себе, а лишь в связи с достижением учебных целей.

Последнее из указанных представлений учебной игры связано с ее анализом как особой формы учебной деятельности. Для того, чтобы уточнить сферу применимости такого представления, необходимо иметь возможность отличить игру от «неигры», прежде всего, от различных мотивирующих приемов. Отметим, что каждая игра конституируется определенной оперативной системой — набором правил, «абсолютных предписаний», которые детерминируют процесс игры. В случае учебной игры эти правила должны удовлетворять особому требованию: они должны лежать вне предметного содержания учебной деятельности (не заимствоваться, в частности, из учебных предметов — химии, физики и пр.).

Зафиксировав такое требование, можно отличить учебную игру от развлекательной и от игровых элементов, которые вплетаются в учебную деятельность, но существенно не изменяют ее. Такие элементы (к ним может быть отнесено использование персонажей сказок, героев любимых книг, мультипликации, звуковых эффектов и пр.) оказывают влияние на мотивационную и содержательную сторону учебной деятельности. Развлекательная игра (ее процесс опосредствован достижением собственно игровых целей) может повлиять лишь на мотивационную сторону учебной деятельности. И только учебная игра, поскольку ее правила не лежат в рамках учебной деятельности, изменяет ее операциональную сторону и ведет к возникновению новых учебных задач.

Среди проблем третьей группы укажем на необходимость уточнения места игры в учебном процессе, соотношения между игровыми и неигровыми компонентами учебной деятельности. Принципиальное значение имеет выяснение психолого-педагогических особенностей управления учебной деятельностью в процессе учебной компьютерной игры. Действительно, характерным для игры является, как известно, сдвиг эмоционально-волевой сферы у ее участников с результирующих на

процессуальные компоненты деятельности. Поэтому для игры, которая рассматривается в контексте учебной деятельности, наиболее значимыми в социальном плане оказываются, как правило, не прямые, а косвенные продукты деятельности. Следовательно, важной предпосылкой эффективного применения компьютерной игры в учебных целях является обеспечение — при сохранении эмоциональной привлекательности деятельности — перехода от косвенных продуктов деятельности к прямым, т. е. осознаваемым в качестве своей цели учащимися.

Для решения указанной дидактической задачи компьютер предоставляет широкие возможности. С его помощью можно реализовать игры, предметом которых выступают действия учащихся, способ их рассуждений, процесс формирования стратегий решения различных классов задач. Для усиления образовательного эффекта игры можно сочетать с учебными задачами на рефлексию и критериальными задачами, фиксирующими достигнутый уровень овладения знаниями, умениями и навыками.

## **ПЕРЕЖИВАНИЕ ОТНОШЕНИЙ И ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

**Миславский Ю. А.**

Научно-практическая задача создания в педагогическом процессе условий, благоприятных для роста продуктивной, творческой личности учащихся является, как известно, одной из центральных задач реформы школы. Привлечение к решению этой задачи результатов психологических исследований становится, таким образом, все более актуальным. Однако конкретные научно-практические шаги требуют для своего осуществления и конкретизации представлений о той реальности, которую необходимо выявить, усовершенствовать, изменить к лучшему. В этой связи вопрос о психологическом содержании представлений о творчестве, творческом процессе, творческой личности имеет еще существенные резервы для своего разрешения: понятие творчества трактуются весьма неоднозначно, имеет далеко не устоявшиеся границы помещаемого в него содержания.

Что же такое творчество? И как в этом смысле понимать поставленную реформой школы задачу формирования творческой личности?

Специальный анализ показал, что в качестве сущностного критерия процессов творчества может выступать не только критерий новизны, нетривиальности, оригинальности и т. д. его результатов, но собственно психологический критерий внутренних, субъективных перестроек, роста личности, лично-

стной динамики субъекта, только и возможной благодаря запечатлению, объективизации в продуктах творческой деятельности. В педагогическом процессе, если он полноценен, радость познавать должна постоянно дополняться, — по словам П. В. Симонова, — радость уметь и мочь. Однако отношения субъекта и объекта не являются непосредственными. Они опосредствованы множеством отношений человека с другими людьми. В конкретной ситуации коллективного решения творческой задачи специальная организация общения является, например, одним из важнейших условий творческого протекания этого процесса. При рассмотрении же психологических предпосылок активности учащегося как субъекта жизни, в том числе и активности творческой, его отношения с людьми, накапливаемые на всем протяжении жизненного пути, приобретают в процессе их переживания особый регуляторный смысл. Эти отношения, будучи отраженными человеком, складываются в систему саморегуляции личности, которая через посредство эмоций определяет и наличие и специфичность форм его личностной активности.

Структурно-функциональная организация теоретической модели личностной саморегуляции активности человека обоснована нами, исходя из наиболее общих представлений о функциональной структуре процесса регулирования, которые содержатся в теоретической модели осознанной регуляции деятельности, разработанной под руководством О. А. Кононкина.

Согласно развиваемым нами представлениям существуют отношения, при переживании которых возникают и воспроизводятся ценности человека, отношения, в которых возникают и воспроизводятся его жизненные цели; существуют также отношения, в которых возникают и воспроизводятся идеалы как представления человека о себе будущем, желаемом, «образ Я» как представления о себе в настоящем, уровни притязаний, самооценка.

На рис. 1. представлены субъективированные отношения между людьми, которые выступают для каждого человека в его отношениях со «значимыми другими» в качестве структурно-функциональных составляющих системы саморегуляции личности. Эта система, как уже отмечалось, через посредство переживания отношений детерминирует личностную активность человека, в том числе и активность творческую.

Методики: 1) в данном конкретном исследовании имелась возможность дифференцировать испытуемых по уровню выявленного у них внутреннего диалога; 2. методика УНП, которая позволяет диагностировать наличие дезадаптации у испытуемых как предпосылку возможного снижения их активности; 3. методика шкалирования регуляторно-личностных отноше-

ний, которая позволяет выявлять параметры системы саморегуляции личности испытуемых. При реализации этой методики испытуемым предлагается назвать 20 наиболее значимых для них людей и 21-ым указать в списке себя. Затем испытуемый оценивает представленность и степень выраженности отношений, отображенных на рисунке 1. с каждым из указанных в списке персонажей.

<b>ЦЕННОСТИ</b>	<b>ЦЕЛИ</b>
скучный — интересный ненавистный — любимый ничтожный — значительный	тормозящий — устремляющий удерживающий — побуждающий сбивающий — направляющий
<b>ИДЕАЛЫ</b>	<b>ОБРАЗ «Я»</b>
отвергаемый — принимаемый как — как образец — образец отвратительный — прекрасный достойный — достойный порицания — подражания	отрицаемый — признаваемый  чужой — свой  далекий — близкий
<b>УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ</b>	<b>КОМПОНЕНТ САМООЦЕНИВАНИЯ</b>
ограничивающий — поощряющий недооценивающий — переоценивающий принижающий — повышающий	осуждающий — одобряющий бранящий — хвалящий  отрицающий — признающий

Рис. 1. Структурно-функциональные компоненты системы саморегуляции личности.

Целостность системы саморегуляции личности определяется путем вычисления показателя связности отношений «К<sub>с</sub>» межфункциональная связность между сгруппированными по функциям отношения со всеми представленными в списке значимыми для испытуемого людьми.

Выборку испытуемых составили 42 человека: 28 учащихся 9-го класса общеобразовательной школы и 14 учащихся 1-го курса ПТУ.

После подсчета показателя целостности мы получили следующее расположение испытуемых в порядке убывания показателя целостности систем саморегуляции личности «К<sub>с</sub>».

В. К. — внешний критерий, т. е. показатель творческой 1 тв.

Таблица 1.

Исп.	$K_c$	УВД	Н	В.К.	
В.Е.	0,880	6	26	0	
Н.Е.	0,772	5	-16	0	
Б.Р.	0,723	5	-17	0	При $1 \text{ тв} > 2$ В. К. обозначен *
С.И.	0,632	5	-14	0	
Щ.Р.	0,616	5	-10	0	
Л.И.	0,616	6	26	*	
Д.А.	0,596	6	40	*	При $1 \text{ тв} \leq 2$ В. К. обозначен 0
Ж.С.	0,579	6	47	0(*)	
Т.О.	0,554	4	-19	0(*)	
Н.С.	0,509	5	-37	*	
О.Д.	0,350	6	63	*	
Р.И.	0,257	6	29		

Применение критерия Вилкоксона-Манна-Уитни заставляет отвергнуть гипотезу о зависимости творческих проявлений личности от уровня внутреннего диалога. Проверка этой гипотезы не показала различий УВД в подгруппах, сформированных по внешнему критерию, которые достигали хотя бы уровня значимости 0,05. Однако применение того же критерия позволяет подтвердить гипотезу о том, что значения  $K_c$  для группы «творческой» в среднем ниже значений  $K_c$  для группы учащихся, у которых не зафиксировано творческих тенденций в активности. Т. е. для испытуемых, объективно проявляющих элементы творческих тенденций в активности, характерны системы саморегуляции личности существенно **менее жесткие**, чем для испытуемых, таких тенденций не проявляющих. Применение критерия Стьюдента также показывает значимые различия по  $K_c$  в этих группах на уровне значимости 0,05.

Важно, что состояния дезадаптации не всегда «заслоняют» для личности возможность быть творческой.

Важно также, что явление «творческой» только и удалось очертить через фиксацию совокупности объективных, деятельностных проявлений, конкретизацию значений показателя уровня организованности, целостности систем саморегуляции личности и только затем уже через анализ уровня внутреннего диалога и уровня невротизации личности. Предпосылка творческой, коренящаяся в особенностях организации систем саморегуляции личности, оказывается более универсальной и обладает большей объяснительной способностью. Мы видим, что собственно творческими, т. е. в реальной, объективно наблюдаемой учебной деятельности совершенствующими себя оказались учащиеся, которые, помимо высокого уровня внутреннего диалога, обладают еще и менее «жесткой», чем на данный момент оказавшихся нетворчески-

ми учащимися, системой саморегуляции личности. Кроме того, не всегда высший уровень внутреннего диалога обеспечивал творческую личность. Т. е. интенсивный личностно ориентированный внутренний диалог является условием достаточно важным, но не всегда достаточным в обеспечении «творческой». Действенность его, его объективизация может проявиться лишь в сочетании с соответствующими особенностями сформированности системы саморегуляции личности. За счет соответствующих особенностей систем саморегуляции личности преодолеваются в творческой деятельности состояния дезадаптации. Таким образом творчество и дезадаптация не могут быть противопоставлены, когда принимается во внимание уровень личностного регулирования.

Необходимо подчеркнуть, что полученные данные конечно же не могут рассматриваться как полное решение проблемы детерминации творческих проявлений активности личности. Они представляют собой лишь в определенной мере статистически выверенные ориентиры, которые уже сейчас могут быть полезны как в исследовательской и практической работе по организации у учащихся общеобразовательной школы и ПТУ отношений, так и стимулированию творческих проявлений в учебной деятельности.

В заключение подчеркнем еще раз, что в термине «творчество» мы подчеркиваем необходимость учета объективных проявлений в поступках, деятельности и труде, а также детерминацию процесса личностного роста, совершенствования, самоактуализации отношений человека с другими людьми.

## **ДУХОВНОСТЬ КАК ФОРМА РЕГУЛЯЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

**Михайлюк Л. Н.**

На современном этапе развития социализма особенно возрастает значение человеческого фактора в процессе ускорения социально-экономического развития страны. Формирование человеческого фактора, адекватного насущным задачам коммунистического строительства, актуализирует внимание к его духовному миру. Необходимость воспитания такого качества личности как духовность начинает осознаваться нашим обществом. Термин «духовность» широко используется в искусствоведческих работах, публицистике, все чаще проявляется он и в философских, психологических исследованиях<sup>1</sup>.

Хотя достаточно полного диалектико-материалистического осмысления феномена и категории «духовность» пока не су-

<sup>1</sup> См.: Андрущенко В. П. Человек в системе духовной культуры развитого социализма (методолого-социологические аспекты проблемы). — К.: Вища школа, 1984. — С. 26—27; Буачидзе Т. Гегель о сущности философии. — Тбилиси: Мецниереба, 1981. — С. 5—6, и др.

ществует, уже предпринимаются попытки такого рода исследований. Так, В. И. Толстых пишет: «...духовность, будучи атрибутом личности, одним из коренных проявлений ее специфически человеческой сущности, представляет собой продукт и результат деятельности определенной среды»<sup>1</sup>. М. С. Каган намечая контуры различения категории «духовность и сопряженных ей социально-философских категорий, указывает, что духовность — это атрибут личности как субъекта, а бездуховность — признак утраты личностью ее субъективных качеств и ее «вырождение» в подобие животного или механизма<sup>2</sup>. Психологический аспект феномена духовности четко прослеживается Ю. Н. Давыдовым: «...дух — постоянное усилие и напряжение, напряженное противостояние энтропии и усилие преодолеть ее..., где меньше самостоятельного внутреннего усилия, личного напряжения, там и меньше духовности»<sup>3</sup>.

Авторы правильно отмечают, что духовность — атрибут человека, вместе с тем они не показывают различия между духовностью и человеческой субъективностью. Кроме того, нам представляется, что данная категория «работает» и на уровне общества, класса, нации, группы, а не только личности. При характеристике духовности следует различать духовность как феномен духовного мира человечества (класса, группы, личности) и понятие «духовность», отражающее этот феномен. Понятие духовности фиксирует совокупность механизмов детерминации субъекта в области идеального (эквивалентную по своему содержанию механизмам детерминации материального производства).

Такое предельно широкое понимание духовности конкретизируется при рассмотрении отдельной личности как субъекта исторического процесса. Духовность личности — единство сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального, опираясь на которое, она (личность) вырабатывает свои способы духовного освоения действительности. Здесь важно не столько соотношение по объему данных компонентов в деятельности личности, сколько то, какое содержание реализуют в жизнедеятельности те или иные личности (будет ли это содержание соответствовать прогрессивной тенденции в развитии материальной и духовной культуры или не будет соответствовать этой тенденции). Выступая в качестве духовного основания деятельности, духовность оказывает активное влияние на сферу материального. Известна притча. В средневековом городе Шартре, в котором строился знаменитый собор,

<sup>1</sup> Толстых В. И. Сократ и мы. — М.: Политиздат, 1981. — С. 211—212.

<sup>2</sup> Каган М. С. О духовном (Опыт категориального анализа). — *Вопр. философии*. — 1985. — № 9. — С. 100—102.

<sup>3</sup> Давыдов Ю. Н. Семья и страсть // *Социологические исследования*. — 1985. — № 3. — С. 169.

у трех строителей, возивших тяжелые тачки с камнями, спросили, что они делают. Один ответил, что возит тяжелые тачки, другой — что зарабатывает себе на хлеб, третий сказал, что строит самый красивый в мире собор<sup>1</sup>. Одни и те же действия в зависимости от духовности личности получили разную интерпретацию и имеют различный смысл для осуществляющих эти действия людей. Как видим, духовность выступает регулятором различных видов жизнедеятельности человека, именно опираясь на нее, он конструирует свой жизненный путь, вырабатывает программу деятельности, находит пути и средства ее осуществления.

Нельзя забывать, что общественное сознание на любом этапе развития человечества представляет собой весьма сложное образование, в котором причудливым образом взаимодействуют элементы сознания прошлого, настоящего и будущего. И уже Кант заметил, что человек — не пассивный продукт воспитания, он относительно свободен и может выбирать в качестве своей идеальной предметности любые элементы из существующего многообразия форм, видов, компонентов общественного сознания.

Коммунистическая духовность — это и коммунистическое мировоззрение, и коммунистическая убежденность, и жизнь в соответствии с нормами коммунистической морали. Воспитание коммунистической духовности — это воспитание всесторонне и гармонично развитой личности в сфере духовного.

Становление духовности личности начинается с момента рождения индивида и продолжается всю жизнь. Огромную роль в этом процессе играет воспитание. На каждом возрастном этапе воспитатель должен через ведущую деятельность (игра, учебная деятельность, труд) добиться формирования у ребенка мироощущения, мировосприятия, миропонимания и мировоззрения, соответствующих коммунистическим идеалам.

Одним из главных компонентов духовности советского человека является коммунистическое мировоззрение. Поэтому мы в данной работе приводим описание методики формирования коммунистического мировоззрения в процессе изучения общественных дисциплин в вузе. Специфика преподавания этих дисциплин состоит в том, что педагог непосредственно подводит студентов к проблеме формирования духовности, ставит перед ними задачу формирования собственного самосознания, мировоззрения, а значит, критического пересмотра существующей духовности.

Для успешного осуществления этих задач педагог должен прежде всего уметь видеть не только отдельные черты лич-

---

<sup>1</sup> См.: Бурбулис Г. Э., Кемеров В. Е. Духовность и рациональность. — М.: Знание, 1986. — С. 25.

ности, но и интегральные ее свойства, ведущие цели и мотивы деятельности, поскольку знания передаются студентам с целью формирования у них определенных личностных образований — установок, отношений, мировоззрения, соответствующих коммунистическому идеалу. Огромную роль в этом процессе играет умение преподавателя воздействовать на эмоции студентов, управлять эмоциональной сферой как отдельной личности, так и группы в целом. Ведь процесс перехода от одной духовности к другой, от одного мировоззрения к другому сопровождается комплексом переживаний, которые ни в коем случае не следует подавлять, а направлять в русло коммунистической убежденности.

Приступая к изучению общественных дисциплин, преподаватель должен выяснить индивидуальный уровень общекультурной подготовки каждого. С этой целью можно, например, предложить студентам дать развернутый письменный ответ на ряд вопросов: Любите ли Вы читать? Много ли читаете? Какой литературе отдаете предпочтение — научно-популярной, классической, детективной, историческим романам? Как Вы относитесь к гуманитарным, естественным и точным наукам? Что ожидаете от изучения курса (марксистско-ленинской философии, психологии, научного коммунизма и т.д.)? Важно провести исследование ценностных ориентаций студентов, их установок. Здесь с успехом могут быть использованы методики, применяемые в системе комсомольской политечебы.

Преподаватель должен помнить, что студенты представляют собой разнообразный по содержанию объект в плане разнообразия их психологических характеристик. Важно провести дифференциацию по стилю мышления — это студенты с направленностью мышления к абстрактному и студенты с направленностью мышления к конкретному. Существует категория студентов, опирающихся на обыденное постижение истины, и категория студентов, стремящихся к ее научному постижению. У одних студентов превалирует эмоциональное отражение действительности, у других — рациональное. Направленность мышления с учетом убеждений даст нам студентам, убежденных в истинности лишь показания чувств житейского опыта и истину. Перечисленным группам противостоят студенты с устойчивыми убеждениями, соответствующими коммунистическому мировоззрению.

Главным направлением эмоциональной регуляции деятельности студентов по формированию коммунистической духовности, по нашему мнению, является преобразование стереотипов их сознания (как индивидуальных, так и групповых), превращение их в научные стереотипы, соответствующие коммунистическому мировоззрению. Как известно, в структуре каждого стереотипа есть 3 компонента: рациональный, образ-

ный и эмоциональное отношение к действительности. В научных стереотипах главную роль играет рациональный компонент, стереотипы же обыденного сознания характеризуются акцентом на эмоциональном отношении к объекту или явлению. Самодовлеющее значение приобретает здесь и образ. Направленность эмоционального отношения можно выявить через чувства принятия или непринятия, доверия или недоверия, симпатии или антипатии и т. д. Важно выяснить тот положительный эмоциональный и рациональный опыт, который зафиксирован в стереотипах сознания, ибо он составляет ту базу, опираясь на которую только и можно успешно проводить работу по формированию коммунистической духовности.

Для разрушения ложных стереотипов сознания, нужна эмоционально насыщенная, убедительная, доходчивая, связанная с конкретным жизненным опытом студентов форма подачи материала. На примере атеистического воспитания В. И. Ленин показывает, как вести работу по преодолению ложных стереотипов группового и индивидуального сознания: «...Этим массам (людям, подверженным ложным стереотипам — Л. М.) необходимо дать самый разнообразный материал по атеистической пропаганде, знакомить их с фактами из самых различных областей жизни». Очень осторожно нужно выбирать и образные сравнения. Известны случаи, когда неадекватные образные выражения ученых, сделанные с целью популяризации своих теорий, сводили на нет их (теорий) общественную ценность.

Даже краткий анализ процесса формирования коммунистической духовности показывает, что характер воздействия с целью перестройки психологии масс зависит от природы самого сознания.

## **ОЦЕНКА КАК УСЛОВИЕ УСТАНОВЛЕНИЯ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ЗНАНИЯМИ И ЭМОЦИЯМИ**

**Овчинникова Т. И., Карапетян В. С.**

Уяснению связи интеллектуального и эмоционального в процессе познания может способствовать анализ понятия ценностного отношения как соответствия или несоответствия данного явления объективным потребностям и интересам. Ценности выполняют по отношению к человеку роль повседневных ориентиров в его деятельности и в практических отношениях. Речь идет о всегда имеющем место взаимодействии познавательной и оценочной деятельности.

С процессом познания как человеческой деятельности по отражению объективной реальности вне зависимости от потребностей, желаний, интересов и т. д. человека неразрывно

связан процесс оценивания, т. е. отражения реальной связи объекта с потребностями субъекта (интересами, желаниями, целями, идеалами и т. д.). «Субъект осознает не только сами по себе вещи, их свойства и отношения, но и их значимость для себя», — отмечает Спиркин А. Г.<sup>1</sup> Человеку для его познания нужно представление о ценностях, которое направляло бы его, делало познавательную деятельность свободной. Так складывается ценностно-ориентационная деятельность человеческого сознания. Оценку мы рассматриваем как «акт осознания ценности явлений, предметов, событий... как осознание человеческой сущности вещей, их значений для человека» (В. А. Василенко).

Ценностная сторона познания еще мало изучена. В философской литературе отдается предпочтение разделению понятий оценочного и познавательного отношений как относительно самостоятельных свойств сознания В. П. Тугаринов считает: «Ценностное отношение следует отличать от познавательного как относительно самостоятельное свойство сознания», «...познание и оценка являются внутренними, относительно самостоятельными моментами», А. Я. Хапсироков определяет отражение и оценку как формы познавательной деятельности и т. д.

В психологической литературе, в частности у А. Н. Леонтьева, ценность рассматривается и как социальный феномен, и как имеющий личностное значение (а оценка — его акт). А. Н. Леонтьев отмечал сложный характер связей между знаниями и эмоциями и подчеркивал различие между «словесным знанием» и «осознанием». По его мнению, при формировании личностного смысла объективных значений речь идет именно об осознании, т. е. о том, какой смысл вкладывает сам индивид в данное явление, а не о знании им этого явления.

С. Л. Рубинштейн выделял две формы отражения: познавательную и оценочную, но тем не менее указывал на двухсторонность человеческого сознания — отражение и отношение к нему данного индивида. Сознание поэтому не только знание, но и переживание того, что в мире значимо для человека в силу отношения к его потребностям, интересам и т. д.

Непосредственно оценочный характер отношений субъекта к познаваемому придают эмоции. Л. С. Выготский так объяснил это: «Природа сознательной жизни организована таким образом, что я отвечаю радостью на все, что я переживаю как имеющее известную ценность и моя воля побуждается»<sup>2</sup>.

Эмоциональные состояния, которые включаются в процесс познания «своеобразно побуждают жизненную энергию»

<sup>1</sup> А. Г. Спиркин. Сознание и самостоятельность. М., 1972 г., с. 111.

<sup>2</sup> Л. С. Выготский. Спиноза и его учение об эмоциях в свете современной психоневрологии. «Вопросы философии», 1970 г., № 6.

(К. Маркс). Так, Д. Н. Узнадзе выдвигал в своей теории непосредственный переход от оценки к поиску решений.

Как дифференцируются оценочные отношения в школьном процессе познания? Как воздействует эмоционально-оценочный фактор на требования в познавательном процессе? Какова роль эмоций в разрешении расхождений между оценками? Для реализации этих задач нами применялась методика «семантического дифференциала», самооценка как рабочий метод изучения готовности учащихся к процессу познания, социометрические тесты.

В структурном отношении оценка состоит из динамического и статического слагаемого, из непосредственной готовности к действию и отражению величины ценности познаваемого явления. Пониманию оценки как условия установления связей между знаниями и переживаниями будет способствовать характеристика шкалы самооценки готовности школьников к восприятию учебного материала.

- |                         |                 |                 |
|-------------------------|-----------------|-----------------|
| 1. Я начинаю работать   | сразу же        | нужно напомнить |
| 2. Я использую время    | хорошо          | нужен надзор    |
| 3. Я принимаю задание   | охотно          | избегаю         |
| 4. Я в работе           | опаздываю       | отсутствую      |
| 5. В групповой работе я | участвую охотно | не участвую     |

Резкие различия в отношении разных групп школьников к изучаемому материалу сопровождаются соответствующими различиями в оценках. Формальное знание (вторая колонка ответов), основанное на педагогическом требовании, но эмоционально отторгнутое, — это оценка-констатация. Учащиеся знают педагогические требования, но не испытывают соответственного переживания. По нашим данным 60 % учащихся-старшеклассников руководствуются в процессе обучения педагогическими требованиями. «...факт отрицания подростками и юношами «понимаемых» педагогических требований свидетельствует не о бессилии знания вообще, а об абстрактном понимании внутриобъектного смысла педагогического требования, о неадекватном этому смыслу оценке своего реального взаимодействия», — считает Л. И. Рувинский<sup>1</sup>.

Любопытно, что оценка-реакция (первая колонка ответов 27 %) основывается не только на знании «объективных значений», но в ней фиксируется субъективное отношение, не являющееся гносеологическим феноменом (чувство ответственности, долга, высокая степень активности школьников в процессе познания).

В нашем исследовании с помощью методики «семантического дифференциала» и социометрических тестов проводи-

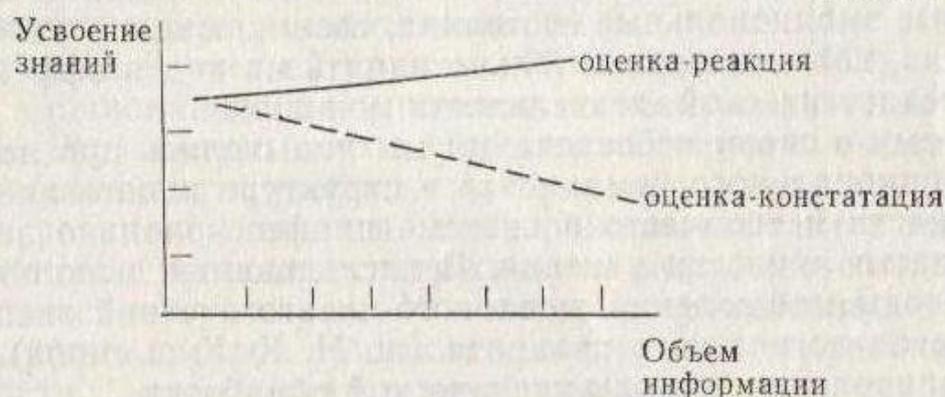
<sup>1</sup> Л. И. Рувинский. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания. М., «Педагогика», 1981 г., с. 45.

лась оценка противоположных эталонов, что помогло в решении вопроса — как происходит усвоение познавательных ценностей в оценочной деятельности. Применительно к особенностям процесса познания, выявленные оценки (оценки-реакции и оценки-констатации) явились одним из этапов осознания познавательных ценностей. Принятие ценностей или неприятие их означает, что в определенных условиях объективное значение знаний не совпадает с тем значением, которое им придают школьники. Так, некоторые эталоны в плане толкования имеют высокую оценку, но как внутреннее состояние субъекта — низкую. Это доказывает необходимость наличия эмоционального отношения школьников к получаемым знаниям, единство знания и переживания.

Когнитивный компонент, входящий в структуру оценки (величина ценности познаваемого явления) — это та часть оценки, которая отражает характер эмоционального переживания. Данные, полученные О. К. Тихомировым, подтверждают тот факт, что эмоции в интеллектуальной деятельности выполняют оценочную функцию.

Разум, обобщая опыт, под влиянием эмоциональных переживаний получает ту или иную оценку. А поскольку оценочное отношение «движется» дальше, то меняются и ценностные ориентации человека. Этот акт осознания значимости какого-то познавательного явления определим как процесс оценки, его динамичное слагаемое.

Схема 1.



Есть школьники, учащиеся под влиянием требований учителя, но запускающие учение при отсутствии этих требований. Это значит, что структура оценки нарушена. Различная степень осознания требований (от категоричных, решительных требований учителя, даже с известной долей внушаемости, до свободных требований школьников к самим себе) — это проявление констатирующей или реактивной оценки. Важную роль в установлении связей между этими оценками играют чувства.

Рассогласованность между оценками не всегда рассматривается как нечто нежелательное. Ситуации рассогласования

выступают для учителя как наглядная форма необходимости активизации знаний учащихся. Причем, ориентация на обще-значимые познавательные ценности предполагает их соответствующую эмоциональную окраску. На схеме 1 указаны зависимости усвоения знаний от оценок-констатаций и оценок-реакций.

Итак, оценивание личностного смысла познавательной информации и соответствующее переживание приводят к образованию комплекса «знания и эмоции».

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проколиенко Л. Н., Каськова Н. Ф.

В сложной многоаспектности педагогического процесса особое место занимает эмоциональный компонент, придающий ему особую окраску и результативность.

Сформированность и последующее совершенствование эмоционального компонента в структуре деятельности педагога — это один из действенных факторов профессионального становления учителя как специалиста.

Эмоциональный компонент в педагогической деятельности представляет единство регулятивно-воздействующей и управляющей функций. Он реализуется различными нередко полярными по содержанию и качеству эмоциями (положительными, отрицательными). Однако, как положительные, так и отрицательные эмоциональные состояния, возникающие в учебных ситуациях, должны положительно влиять на ход и эффективность педагогической деятельности учащихся.

Поэтому в своем исследовании мы попытались проследить роль эмоционального компонента в структуре педагогической деятельности и его место в системе профессионально значимых качеств личности учителя. В исследовании использовались методы наблюдения, психолого-педагогический эксперимент, метод логического квадрата (по Н. К. Кузьминой), метод шкалирования, методы статической обработки.

Объем выборки составил 50 учителей-предметников средних общеобразовательных школ.

Цель исследования заключалась в изучении качественной характеристики, роли и значения эмоционального воздействия на личность учащихся в процессе обучения. Основными признаками, по которым определялись наличие эмоциональной насыщенности деятельности учителя на уроке явились показатели:

1. Объективный (эмоциональная окрашенность учебного материала, яркие примеры из практической деятельности, способ применения знаний на практике и т. д.).

2. Субъект-объектный (средства выражения эмоций в речи, мимике, в пантомимике).

3. Личностно-субъективный (рефлексия, коммуникация, регулятивность).

В процессе констатирующего этапа эксперимента были выделены три группы учителей с различным уровнем эмоционального воздействия, т. е. уровня сформированности эмоционального компонента.

Первая группа включала (13 чел.— 24 %) учителей, у которых наблюдается высокая степень сформированности и выраженности эмоциональности. Следствием этого является двусторонний действенный контакт на всех этапах урока и в педагогическом общении во внеучебной ситуации. На уроках у этих учителей учащиеся проявляют высокую познавательную активность. Эмоциональный отклик, возникающее сопереживание стимулируют формирование познавательного интереса, оказывают влияние на протекание мыслительной деятельности.

Вторая группа учителей (15 чел.— 30 %) характеризуется средней степенью проявления всех показателей эмоциональности. Это не систематическое эмоциональное насыщение материала, эпизодическое использование ярких наглядных средств, нечеткое управление собственной коммуникативно-речевой активностью, мимикой и пантомимикой. У этих учителей не всегда наблюдается контакт с учащимися, а только в тех случаях, когда учитель является инициатором создания психологического комфорта на уроке, по-иному используя основные показатели эмоциональности.

У учителей третьей группы (23 человека — 46 %) проявление эмоционального компонента по всем показателям очень низкое. Это связано с их неумением обеспечить эмоциональную насыщенность учебного материала, а также адекватную на нее реакцию учащихся. Как правило, контакт с классом, дисциплина и интерес к содержанию и методам его изложения у учащихся отсутствует. У некоторых учащихся возникает равнодушие, которое приводит к деструкции их учебной деятельности, неготовности и неумению выполнять требования учителя, снижение уровня саморегуляции деятельности и др.

Полученные данные свидетельствуют о влиянии эмоционального компонента на протекание учебного процесса, положительном воздействии его на усвоение знаний при достаточно высоком уровне сформированности у учителя.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что одним из ведущих качеств учителя, определяющим успех его профессиональной деятельности, является высокая и подвижная эмоциональность как свойство его личности и как умение вызывать и управлять эмоциональным состоянием учащихся. При этом констатировано, что прямой однозначной зависимости между

собственной эмоциональностью и умением управлять эмоциональным состоянием учащихся не наблюдается. Это убеждает в необходимости формировать у будущих учителей умения управлять эмоциональной стороной деятельности учащихся.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ВО ВНЕШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Романова Е. С.**

Проблема психического развития детей во многом предопределяется как условиями целенаправленной организуемой учебной деятельности в школе, так и включением учащихся в работу различных внешкольных учреждений.

С первых дней образования Советской власти вопросы внешкольной работы с детьми были в центре внимания нашего государства. Можно констатировать, что и в современных условиях их актуальность не снизилась, а наоборот, возросла.

Основная задача подобных учреждений создать благоприятные условия для гармонического и всестороннего развития яркой личности в одном из видов деятельности.

Следует подчеркнуть, что работа внешкольных учреждений фактически не подвергалась исследованию психологами. В условиях осуществляемой перестройки народного образования в стране выдвигается вопрос диагностики и адекватного формирования творческих способностей советской молодежи. Рассматривая воспитание во внешкольных учреждениях как наиболее благоприятную форму развития творческих способностей детей, мы поставили задачу изучить психолого-педагогические условия работы внешкольных учреждений и степень их влияния на становление творческого потенциала учащихся. Помимо этой задачи в работе так же решалась проблема разработки психологического комплекса методик и диагностики различных способностей детей.

Предварительные исследования по обобщению отечественной и зарубежной литературы позволили выделить комплекс диагностических методик применительно к решаемой проблеме, которые были адаптированы к условиям нашей действительности. Процесс адаптации, а так же апробирование отечественных методик выступал подготовительным этапом наших исследований.

Как показали результаты исследований, выполненные на более тысячи учащихся дворцов пионеров, творческие способности детей в большей степени детерминируются не отдельными свойствами их психики, а комплексом таких свойств, среди которых имеются доминирующие. При этом, оказалось, в каждом виде деятельности эти комплексы свойств различны.

В тоже время по большинству выявленных комплексов-синдромов видно, что мотивационно-эмоциональные свойства имеют существенную представленность в их содержании.

Указанный факт можно объяснить возрастными особенностями учащихся, их доминирующим типом деятельности. Возникает также задача более углубленного изучения данных свойств с целью использования последних в профориентационном периоде и выборе секций, кружков, позволяющих раскрыть творческий потенциал личности учащегося.

## ФАКТОР ВРЕМЕНИ И БАЗАЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ У ЧЕЛОВЕКА

Цуканов Б. И.

Одним из перспективных направлений по изучению познавательной активности является исследование эмоциональной регуляции учебной деятельности. Весьма интересная теоретическая схема представлена в работе Чебыкина А. Я. (1), в которой прослеживаются как механизмы, так и приемы эмоциональной регуляции учебно-познавательного процесса. Эти приемы осуществляются с опорой «на свои специфические психофизиологические и психологические закономерности эмоционального воздействия» (1, с. 42). Кроме того, в эмоциональную регуляцию учебно-познавательного процесса неизбежно включается природный эмоциональный фон индивида, или его эмоциональность, которая является важнейшей характеристикой темперамента (2).

Современная наука признает три базальные эмоции: гнев (агрессивность), удовольствие (радость), страх (3). Эти эмоции имеют место в психике каждого индивида, но, в зависимости от типа темперамента, одна из базальных эмоций является преобладающей. Так, холерики агрессивны, сангвиники жизнерадостны, у меланхоликов преобладает страх, а флегматики невозмутимы. Поэтому при разработке проблемы эмоциональной регуляции весьма важным является вопрос о надежном определении эмоционального фона учащихся для дальнейшей целенаправленной коррекции в ходе учебного процесса по схеме «от удивления — к увлечению» (1, с. 40). Очевидно, что данная схема будет различно реализоваться у индивидов с разным эмоциональным фоном. В нашем иссле-

<sup>1</sup> Чебыкин А. Я. Теоретико-методологические аспекты проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности. Тезисы конференции. Москва—Одесса, 1986, с. 39—42.

<sup>2</sup> Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.

<sup>3</sup> Симонов П. В. Эмоциональный мозг. М., Наука, 1981.

довании предлагается один из возможных путей индикации принадлежности учащихся к той или иной типологической группе, позволяющий адекватно выявлять и их естественный эмоциональный фон. В основу предлагаемого способа положена найденная нами собственная перцептивная единица времени индивида («действительное настоящее»), являющаяся своеобразным «шагом», измеряющим переживаемое время (4). Она определяется в акте восприятия временных промежутков из зоны длинных интервалов (больше 1 с) методом воспроизведения. Суть метода состоит в следующем. Испытуемому с помощью секундомера демонстрируется промежуток времени в секундах, ограниченный двумя сигналами «начало» и «конец». Задача испытуемого состоит в том, чтобы воспроизвести заданную длительность на аналогичном секундомере. На нескольких независимых выборках, обладающих признаками генеральной совокупности, нами было показано, что сплошной спектр индивидуальных значений «действительного настоящего» находится в стойких пределах от 0,7 с. до 1,1 с. Дальнейшие исследования с применением опросников (Г. Айзенка, Я. Стреляу) и математическая обработка данных показали, что сплошной спектр (общая выборка 451 человек) делится на четыре типологические группы:

- 1) холероидная (0,7 с.— 0,79 с.);
- 2) сангвиноидная (0,8 с.— 0,89 с.);
- 3) меланхолидная (0,91 с.— 1,0 с.);
- 4) флегматоидная (больше 1,0 с.).

Каждая группа имеет своего крайнего представителя с наибольшей степенью выраженности свойств, которого можно принять за «чистый» тип темперамента.

Так как «действительное настоящее» является собственным «шагом», которым измеряется переживаемое индивидом время, то на основе этого «шага» возникает индивидуальное отношение к реальному времени с соответствующей выраженностью преобладающего эмоционального фона.

Индивиды холероидной группы — это крайне «спешащие» индивиды, живущие в постоянном «дефиците» времени, постоянно устремленные «вперед», в «будущее» (прошлое их не интересует). Время кажется «летающим» и за ним нужно успеть. Любая задержка, препятствие на пути движения «вперед» вызывает эмоцию гнева. И если учесть, что само время является препятствием, которое приходится преодолевать, то становится очевидным, что агрессивность составляет естественный эмоциональный фон в поведении представителей холероидной группы. У них высокая экстраверсия и выраженная стабильность, а возбуждение в два раза превышает торможение. Это представители «безудержного» типа.

<sup>4</sup> Цуканов Б. И. Анализ ошибки восприятия длительности.— Вопросы психологии, 1985, № 3, с. 149—153.

Индивиды сангвиноидной группы также находятся в «дефиците» времени. Для них «время бежит», поэтому они устремлены в «будущее» и «спешат жить». Стремление в «будущее» сочетается с тревогой «не успеть», «опоздать». В поведении отличаются веселостью, жизнерадостны, очень подвижны. У них высокая эстраверсия и нейротизм, высокий уровень возбуждения и торможения, которые уравнивают друг друга. Это представители «живого» типа.

Индивиды меланхолидной группы отличаются тем, что их субъективная единица («действительное настоящее») приближается к объективной единице времени. Поэтому время для них «стоит», и если их не подвергать внешним воздействиям, то движение времени для них не существует. Они «заторможены» во времени и живут с постоянной тревогой, что «что-то должно произойти». У них выраженная интроверсия и высокий нейротизм, а торможение в два раза выше, чем возбуждение. Они привязаны к «прошлому». Всякое изменение, приходящее из «будущего», вызывает напряжение и страх. Это «тормозные» типы.

В отличие от предыдущих типов, судя по величине «действительного настоящего», субъективное время у представителей флегматоидной группы отстает от объективного. Поэтому субъективно переживаемое время движется медленно и равномерно. В жизни его всегда хватает, даже имеется «лишнее» время. Эти субъекты в любых ситуациях остаются внешне невозмутимыми, продуктивно работают в привычной обстановке. У них выраженная интроверсия и стабильность, высокий уровень возбуждения и торможения, которые уравнивают друг друга, но очень низкая подвижность. Они ориентированы в «прошлое», а к изменениям, приходящим из «будущего», привыкают медленно и с большим трудом. Это представители «спокойного» типа. Но они не менее агрессивны, чем представители холероидной группы, с той лишь разницей, что гнев «кипит внутри», а сама эмоция возникает как реакция на навязанный извне ритм, не соответствующий их собственному ритму деятельности.

Выше приведена краткая характеристика представителей четырех классических групп, у которых наряду с другими свойствами ярко проявляется и преобладающий эмоциональный фон. Это так называемые «чистые» типы. Однако «чистый» тип в природе не существует, это всего лишь определенная абстракция. В природе существуют реальные индивиды, в той или иной мере приближающиеся к подобной абстракции. Поэтому, строго говоря, более точное соответствие реальности представляет сплошной спектр переходных форм от одной типологической группы к другой. «Чистые» типы очерчивают собой своеобразную границу перехода от одной типологической группы к другой или ее крайнее состояние. Среди многих реальных

мерок «чистоты» типа наиболее показательной является универсальная обучаемость в школе. Убедительные примеры, подтверждающие это положение, приведены в специальных исследованиях (5), (6).

Кроме четырех классических групп с переходными и «чистыми» типами, в сплошном спектре индивидов нами обнаружен пятый «чистый» тип, представляющий собой границу между сангвиноидной и меланхолоидной группами. Этот тип назван нами «равновесным». По показателям Г. Айзенка он находится на условном ноле. У него средний уровень возбуждения и торможения, которые уравнивают друг друга. У «равновесного» типа нет ориентации в «будущее», как у представителей меланхолоидной и сангвиноидной групп. У представителей меланхолоидной и флегматоидной групп в «прошлое». В отличие от них, этот тип живет «настоящим». У него нет выраженного эмоционального фона. Эмоциональная окраска поведения представляет своеобразную смесь веселости, агрессивности, осторожности без боязни.

Индикация принадлежности индивидов к типологической группе может быть осуществлена с 6-ти летнего возраста. Зная эту принадлежность, а значит и преобладающий эмоциональный фон, можно разрабатывать индивидуализированные системы учебных задач, которые будут детерминировать эмоциональную регуляцию познавательной активности учащихся. Приемы эмоционального воздействия (см. 1, с. 41), применяемые с учетом индивидуальной эмоциональности, приведут к значительной оптимизации процесса решения учебных задач и, вполне вероятно, к ускоренному продвижению по схеме «от удивления — к увлечению». Правомерность последнего могут подтвердить лишь дальнейшие исследования по эмоциональной регуляции учебной деятельности, в которых уже сейчас просматривается один из перспективных путей создания педагогической технологии.

---

<sup>5</sup> Лейтес Н. С. Об умственной одаренности.— М., 1960.

<sup>6</sup> Цуканов Б. И. Восприятие времени и психологическая устойчивость личности.— В кн.: Психологическая устойчивость профессиональной деятельности.— Москва—Одесса, 1984, с. 180—182.

---

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

### **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ В РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

**Андриевский А. Н., Чебыкин А. Я., Костюхина Л. В.**

В работе ставилась задача определить особенности использования функциональной музыки преподавателями в учебном процессе младших школьников.

Выяснение данного положения давало возможность определить целевую направленность, а также характер применения функциональной музыки на различных предметах, разработать дальнейшую стратегию внедрения функциональной музыки с целью активизации познавательной деятельности учащихся.

Для исследования была составлена специальная анкета, позволяющая определить целевую направленность использования функциональной музыки, степень ее применения различными учителями. К исследованию было привлечено 60 учителей начальных классов, которые условно были разделены на три группы, в зависимости от педагогического опыта работы в школе, т. е. от 1 до 5; от 6 до 10; от 11 и более лет.

Как свидетельствуют данные, приведенные в таб. 1 больше всего функциональную музыку используют на уроке все учителя с целью: снятия напряжения у детей; повышения познавательной активности; организации внимания. Принципиальных различий между опытными и неопытными педагогами не наблюдается.

Результаты исследования использования функциональной музыки на различных предметах свидетельствуют, что опытные учителя (более 10 лет) практически все используют функциональную музыку на уроках чтения, а на других уроках это делают менее половины. Учителя, имеющие стаж работы от 1 до 10 лет, используют функциональную музыку на уроках чтения, рисования и труда от 30 % до 80 %.

Табл. 1.

Данные о направленности использования функциональной музыки учителями начальных классов

Целевая направленность музыки	Направленность используемой музыки в зависимости от стажа работы		
	от 1 до 5 лет	от 6 до 10 лет	от 11 лет и более
Для организации внимания	56,2 %	47,3 %	50,0 %
Вызвать сопереживание дидактической ситуации	40,7 %	21,0 %	71 %
Снять напряжение у детей	80,1 %	78,9 %	70 %
Повысить познавательную активность у детей	60,2 %	57,8 %	70 %

Отмечено, что учителя всех исследовательских групп меньше всего используют функциональную музыку на уроках математики и природоведения.

Рассматривая степень предпочтения по частоте использования функциональной музыки, молодые преподаватели чаще всего используют музыку на уроках чтения, рисования и труда. (Табл. 2)

Табл. 2

Данные об использовании функциональной музыки на различных уроках учителями нач. классов в зависимости от педагогического стажа

Предмет	Стаж работы		
	от 1 до 5	от 6 до 10	от 11—
чтение	82,2 %	78,9 %	100 %
	28,1 %	25,7 %	40,0 %
рисование	80,8 %	68,4 %	50,7 %
	25,1 %	21,5 %	11,4 %
труд	60,2 %	57,8 %	50,7 %
	14,8 %	13,1 %	14,2 %
природовед.	40,7 %	36,8 %	35,7 %
	7,0 %	7,3 %	7,1 %
математика	33,3 %	21,0 %	14,2 %
	5,8 %	4,2 %	2,8 %

Примечание. В числителе — % преподавателей, использующих музыку, в знаменателе — %, выражающий частоту ее использования.

Расширение диапазона использования функциональной музыки молодыми учителями можно объяснить их большей музыкальной подготовкой, в связи с введением в учебные

планы, помимо методики музыки, музыкального инструмента. Первичный анализ состояния проблемы использования функциональной музыки на уроках в начальной школе указывает на отсутствие в решении данной проблемы четкой системы и научно-методического обоснования.

Среди трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели в процессе использования функциональной музыки, отмечается отсутствие практических рекомендаций по подбору и составлению музыкальных программ; материальной базы многих школ, навыков использования и обращения с ТСО.

Проведенные исследования определили необходимость разработки специального практикума для всех педагогических институтов по развитию научно-практических основ и навыков использования функциональной музыки на занятиях.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ТВОРЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ УЧАЩИХСЯ ПРИ КОМПЬЮТЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Богданова И. М., Хмелюк Р. И.**

Компьютерная грамотность вошла в содержание общего среднего образования. Это начало решения одной из основных задач реформы школы — «вооружить учащихся знаниями и навыками использования современной вычислительной техники, обеспечить широкое применение компьютеров в учебном процессе».

Курс «Основы информатики и вычислительной техники» открывает новые дидактические возможности в направлении усиления познавательного и творческого потенциала учебного процесса, предоставляя учащимся формировать новые, нетрадиционные для школы знания и умения.

Анализ литературы, посвященной проблемам использования компьютера в обучении и обеспечении компьютерной грамотности учащихся показывает, что необходимы психологические исследования особенностей поведения учащегося, изучение всей совокупности факторов взаимодействия учащегося и компьютера.

С точки зрения психологии овладение компьютерной грамотностью означает, что у человека формируется новая определенная деятельность, так как в ней используются принципиально новые для учащегося средства обучения. От правильно поставленных задач и целей зависит успех формирования любой деятельности, в том числе и процесс обучения компьютерной грамотности. Основные цели обучения:

— формирование знаний, умений и навыков, которые дают понимание возможностей компьютера, его влияния на со-

циальный прогресс общества в целом и на самого обучаемого;

— формирование умений практически использовать компьютер при решении разнообразных учебных и трудовых задач с использованием средств математического обеспечения.

Знания основ информатики и вычислительной техники выступают как средство усвоения различных учебных предметов, которые входят в общеобразовательную и профессиональную подготовку школьников. Процесс усвоения алгоритмических и прикладных математических знаний и формирование на их базе умений в значительной степени обуславливают становление нового, более экономного образа мышления, влияют на формирование диалектико-материалистического мировоззрения и в целом на воспитание. Центральное место в обучении информатике и ознакомлении с компьютерами занимает формирование творческого мышления школьников, их готовность к творческому труду в условиях научно-технического прогресса.

От любопытства к заинтересованности, от заинтересованности к стойкой познавательной активности, от них к пробудившейся научной любознательности и все более устойчивой направленности личности на глубокое изучение предметов — таков, по мнению психологов, путь зарождения и развития интереса к знаниям, связанный с мобилизацией воли, энергии, трудолюбия.

Новый учебный предмет имеет большие потенциальные возможности для формирования у школьников правильных социальных мотивов, установок, принятых в нашем обществе, стремления к самоутверждению и самовыражению, потребности в приобретении новых знаний и умений.

Рассматривая программирование как вторую грамотность, можно отметить, что это не только формирование системы умений писать инструкции для машин, пользоваться программами, обслуживать компьютеры, но и воспитание воли человека, преодоление психологического барьера боязни общения с техникой.

Ученик, оставаясь наедине с задачей, поставленной перед ним как перед программистом, убеждается на практике в жизнеспособности одного из основных принципов методологии программирования — структурного подхода к решению. Он сводится к расчленению задачи на составляющие ее части до такой степени, когда получившиеся части программы представляют собой ее функционально автономные элементы. На этом этапе вырабатываются определенные навыки самоорганизации у учащихся:

— разделять задачу, работу, жизненную проблему на составляющие ее элементы;

— умение выделять главное и определять связи, зависимости;

— умение самостоятельно планировать свою работу и работу своей бригады на УПК.

После первых успехов работы с программой у школьника появляется желание улучшить ее, красиво расположить текст на экране дисплея. Учащиеся способны к решению серьезных задач, предлагают и реализуют в программах интересные идеи. Главное в работе с ребятами — вовремя и корректно направлять энергию поиска, выносить на обсуждение группы принципиальные вопросы, результаты завершенной работы, тогда обучение принимает характер творческого коллективного поиска в приобретении знаний. Программирование развивает стратегию мышления, оттачивает аналитико-синтетический метод. Учащиеся научаются вникать в сущность вопроса, учитывать мелочи, быть внимательными и четкими в действиях. Самостоятельная отладка программ развивает у них самокритичность. У тех, кто овладел основами программирования и имеет доступ к ЭВМ, появляется повышенный интерес к другим школьным предметам: они начинают составлять программы исследовательского характера по физике, математике, астрономии, биологии, химии, используя при этом дополнительную литературу, перешагивая границы школьных программ.

Таким образом, компьютер оказывает влияние на всю систему образования, изменяя, раздвигая ее рамки.

В процессе учебно-трудовой деятельности общение с компьютером дает возможность преодолеть пассивность учащихся, усиливает их мотивацию, удовлетворяет потребность в самоконтроле и самокорректировке, позволяет лучше усвоить практические знания и выработать высокий интеллектуальный уровень школьника. Составление программ с использованием языков Фортран, Бейсик и другие способствует развитию целого комплекса качеств творческой учебно-трудовой деятельности:

— умение ставить и решать задачи в понятной компьютеру форме;

— алгоритмически мыслить;

— организовывать поиск информации, необходимой для решения поставленной задачи;

— рефлексии на способы трудовой деятельности;

— определенный уровень развития эмоционально-волевой саморегуляции.

Это в свою очередь способствует развитию качеств творческой личности:

— умственной активности;

— быстрой обучаемости;

— смекалки и изобретательности;

— стремления добывать знания, необходимые для выполнения конкретной задачи;

— трудолюбия и других.

Вследствие развития комплекса творческих качеств и деятельности может быть создан самостоятельный творческий продукт: модель, макет, программа решения задачи. Таким образом будет реализована цель применения компьютеров в образовании — поднять качество обучения путем активизации познавательной деятельности учащихся, приближая обучение в школах к уровню современной науки, техники, производства.

Анализ отраженного в литературе опыта организации учебной деятельности, основанной на использовании компьютера дает основания полагать, что при компьютерном образовании усиливается концентрация внимания, организуется самоуправление процессом научения, активизируется мыслительная деятельность, индивидуализируется темп обучения и, как следствие, обеспечивается стимулирование творческим потенциалом учащихся.

## **ОБ ЭМОЦИОГЕННОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В МУЗЫКАЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Брыль А. К., Кононенко Т. С., Дорожкина С. Г.**

В современной психологии существуют различные подходы к пониманию эмоциогенных дидактических ситуаций. Настоящая работа является одним из звеньев психологического исследования, направленного на изучение механизмов эмоциональной регуляции в эстетической деятельности личности.

Цель работы — выявить эмоциогенные ситуации в учебно-исполнительской деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов. Исследование включало три этапа. На первом этапе проверялась эффективность эмоциогенных ситуаций, влияющих на мотивационно-смысловое ядро профессиональной деятельности. Характер эмоциональных переживаний отражал степень удовлетворенности или неудовлетворенности испытуемых.

На втором этапе использовалась тренинговая программа, которая включала соревновательно-конкурентные действия, совместное музицирование и сотворчество. Механизмы эмоциональной регуляции выполняли функцию наведения на художественный образ, способствовали проявлению эмоции уверенности-сомнения.

На третьем этапе проходило апробирование дидактических ситуаций с целью проверки их эффективности. Обнаружилась корреляционная зависимость степени эмоциогенности дидак-

тических ситуаций от индивидуально-типологических свойств личности и уровня музыкальной одаренности.

Представляется возможным сделать вывод, что использованная методическая процедура достаточно надежно работала на содержательном уровне рассматриваемого процесса.

Проведенное исследование позволило разработать практические рекомендации по включению в учебную деятельность на музыкально-педагогических факультетах эмоциогенных дидактических ситуаций как для традиционных методов обучения, так и для АМО.

## **ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

**Бубнова С. С.**

Стремление школьника к получению компетентной психологической консультации и осознанию своих интересов, эмоциональных и личностных свойств, познавательных способностей является необходимым условием адекватного личностного и профессионального самоопределения. С другой стороны, учителю необходима информация об индивидуально-психологических особенностях школьников для правильной и научно обоснованной организации учебной деятельности. Задачи психологической и профессиональной консультации школьников и учителей призвана решать школьная психологическая служба.

В плане разработки научно-методического обеспечения школьной психологической службы на базе Института психологии АН СССР и одной из московских школ был создан кабинет психологической консультации школьников, основной задачей которого являлось оказание школьнику помощи в осознании им своих склонностей, личностных и эмоциональных особенностей, познавательных способностей, а также научно обоснованном выборе профессии. Аналогичная помощь, по желанию учителей и учеников, оказывалась им по вопросу организации учебного процесса, в частности, проблемы влияния индивидуально-психологических особенностей на стиль и характер запоминания учебного материала и решения задач.

Во время психологических консультаций проводилось психодиагностическое тестирование мотивационно-личностных и эмоциональных свойств, познавательных способностей школьников, в частности, изучались структура интересов, коммуникативно-организаторские склонности, такие личностные характеристики, как эмоциональность — рациональность, стабильность — лабильность, активность — пассивность, экстраверсия — интраверсия. На уровне познавательных способно-

стей изучались свойства (и виды) мышления, представления, памяти, внимания. Психодиагностическое тестирование проводилось в двух вариантах: блоковым и компьютерном. С этой целью использовался комплекс компьютерных психодиагностических методик, разработанный для КУВТ «Ямаха», и комплекс бланковых методик.

Проверялась гипотеза о том, что условия компьютерного тестирования, наличие непривычных средств деятельности; ограничение влияния экспериментатора в ходе эксперимента за счет передачи части функций, поддающихся автоматизации, компьютеру, повышение обратной связи между экспериментатором и испытуемым — не приведут к значимым изменениям результатов по сравнению с бланковым вариантом тестирования. При соблюдении необходимых условий компьютерного тестирования: проведении обучающей серии до выполнения основного тест-задания, соблюдении фиксированных перерывов между тестами, блокировании нетребуемых для выполнения теста клавиш, результаты компьютерного тестирования не должны значимо различаться с результатами бланкового тестирования.

В ходе первичной обработки данных были получены числовые характеристики случайных величин  $\bar{x}$  и  $\sigma$  по каждому параметру диагностируемых психических свойств. При помощи  $t$  — критерия (Стьюдента) для сравнения средних значений в двух нормальных совокупностях с равными дисперсиями  $\sigma_x^2 = \sigma_y^2$  по результатам двух независимых выборок  $(x_1, \dots, x_{n_1})$  и  $(y_1, \dots, y_{n_2})$  объемов  $n_1$  и  $n_2$  проверка гипотезы  $H: x = y$  о равенстве двух средних значений  $\bar{x}$  и  $\bar{y}$  производилась с помощью статистики:

$$t = \sqrt{\frac{\frac{\bar{x} - \bar{y}}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_x^2 + (n_2 - 1) S_y^2}{n_1 + n_2 - 2}}}{\sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}}}$$

Если  $H_0$  справедливо, статистика  $t$  имеет  $t$ -распределение с  $m = n_1 + n_2 - 2$  степенями свободы. Значение  $t$  и  $t_{m, 1-\alpha}$  представлены в таблице 1.

Предположение  $H: \sigma_x^2 = \sigma_y^2$  о равенстве дисперсий  $\sigma_x^2$  и  $\sigma_y^2$  двух нормальных генеральных совокупностей проверялось по результатам двух независимых выборок  $(x_1, \dots, x_{n_1})$  и  $(y_2, \dots, y_{n_2})$  с помощью статистики:

$$F = \frac{S_x^2}{S_y^2}.$$

Если  $H_0$  подтверждается, статистика  $F$  имеет  $F$ -распределение с  $(m_1, m_2) = (n_1 - 1, n_2 - 1)$ .

Значения  $F$  и  $F_{m_1, m_2; 1-\alpha}$  представлены в таблице.

**Сравнение результатов компьютерного и бланкового тестирования психических свойств по  $t$  и  $F$ -критериям**

критерий психич. свойства	$t$ -критерий			$F$ -критерий			
	$m$	$t$	$t_{m, \alpha=0,10}$	$m_1$	$m_2$	$F$	$F_{m_1, m_2; \alpha=0,10}$
1. Эмоциональность — рациональность	12	0,448	1,782	10	4	1,64	3,86
2. Доминирование — подчинение	12	0,639	1,782	10	4	1,574	3,86
3. Стабильность — лабильность	12	1,12	1,782	10	4	1,225	3,86
4. Активность — пассивность	12	1,12	1,782	10	4	2,49	3,86
5. Экстраверсия — интроверсия	28	0,112	1,701	14	16	1,60	2,45
6. Коммуникат. склонности	11	0,192	1,796	6	7	1,04	4,39
7. Организаторские склонности	11	0,91	1,796	6	7	1,31	4,39

Т. к. по критерию Фишера  $F < F_{m_1, m_2, 1-\alpha}$  для всех исследуемых в эксперименте психических свойств, то гипотеза  $H: \sigma_x^2 = \sigma_y^2$  о равенстве дисперсий подтверждается. Кроме того, т. к.  $\sigma_x^2 = \sigma_y^2$  и  $t < t_{m, 1-\alpha}$  по критерию Стьюдента, то подтверждается и гипотеза о равенстве средних двух независимых нормальных совокупностей.

Таким образом, можно заключить, что результаты компьютерного и бланкового тестирования эмоциональных особенностей и других свойств личности значимо не различаются. Следовательно, два различные типа тестирования индивидуально-психологической консультации школьников являются равнозначными и могут быть взаимозаменяемы. Этот факт можно объяснить тем, что в условиях психологической консультации создается атмосфера доверия со стороны школьника в связи с желанием получить достоверную информацию о себе и психологом соблюдаются принципы профконсультации: 1) добровольности участия в обследовании; 2) активности субъекта деятельности; 3) индивидуального подхода; 4) конфиденциальности диагностической информации.

Полученные в исследовании результаты внедряются в систему школьной и профориентационной психологической службы г. Москвы.

## ДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Дружинин В. Н., Воронин А. Н.

Результаты тестирования познавательных способностей зависят от ряда факторов, высших по отношению к взаимодействию испытуемый — тест.

Основное влияние оказывает ситуация тестирования: в различных практических ситуациях тестирование одних и тех же испытуемых дает различные результаты (А. Анастизи, 1985).

Все ситуации тестирования можно разбить на четыре класса в зависимости от двух параметров: 1) добровольность — принудительность включения испытуемого в задачу, 2) зависимость — независимость дальнейшей судьбы испытуемого от результатов обследования. Выделяются четыре типа ситуаций: 1) ситуации консультации (добровольное участие испытуемого, самостоятельное определение испытуемым своей дальнейшей судьбы); 2) ситуация принудительного исследования (испытуемый принудительно включен в исследование, но сам определяет свою дальнейшую судьбу); 3) профотбор (добровольное участие испытуемого, решение по результатам исследования принимает эксперт); 4) аттестация, принудительная экспертиза (принудительное включение в исследование, решение принимает эксперт).

Рассмотрим ситуации, встречающиеся в деятельности школьника, исходя из этой классификации. Так текущая контрольная работа близка к ситуации принудительного исследования, поскольку ее результаты не всегда сказываются на будущем школьника. Ситуация выпускного экзамена соответствует ситуации аттестации, а ситуация вступительных экзаменов — ситуации профотбора. Проведение профконсультации для школьников определяет еще один тип ситуации — консультация. Тем самым в реальной жизнедеятельности школьника встречаются все типы ситуаций тестирования.

В исследованиях американских психологов (А. Анастизи, 1985 г.) было выявлено, что на конкурсном экзамене у людей повышается тревожность, что приводит к снижению показателей по интеллектуальным тестам. Можно предположить, что повышение зависимости своего будущего от оценки, которую дает другой человек (экзаменатор, экспериментатор, диагност и пр.) приводит к тем же последствиям, что и принудительное включение в эксперимент: повышение уровня социального контроля за поведением влечет снижение интеллектуальной продуктивности.

Таким образом результаты диагностики высших познавательных способностей будут снижаться по обоим направлениям: от добровольности к принудительности включения в эксперимент и от самостоятельности к подчиненности в определении своей судьбы.

Ситуация отражается школьниками в той или иной мере адекватно. Основным параметром ситуации является величина социального контроля за поведением испытуемого. Это выражается в том, какие положительные или отрицательные

последствия будут иметь для испытуемого результаты тестирования, в какой мере его будущее подвержено влиянию лица, принимающего решение по результатам тестирования. Поэтому в первую очередь необходимо было сравнить ситуации консультации и отбора.

Принятие решения Включение в обследование	Испытуемый	Экспериментатор	
Добровольное	Консультация	Отбор	Снижение результатов
Принудительное	Принудительное исследование	Аттестация Экспертиза	

В течение 1986—87 учебного года нами было проведено исследование влияния ситуации на результаты измерения познавательных способностей школьников 8—9 классов. Тестирование было включено в процесс психологической профессиональной консультации и в процесс собеседования с учениками 8 класса при отборе в 9 класс школы с углубленным изучением математики. Таким образом реализовывалась экологическая валидность исследования. Тестировались словесно-логическое мышление, наглядно-образное мышление, особенности оперативной памяти, внимания и т. д. В качестве методического инструмента использовалась система методик компьютерной диагностики способностей и личностных качеств, разработанная А. Н. Воробьевым под руководством члена-корреспондента АПН СССР В. Д. Шадрикова.

Были получены следующие результаты: в ситуации отбора снижаются показатели выполнения тестов на высшие интеллектуальные функции (логическое и пространственное мышление). Несколько повышаются показатели выполнения тестов на простые интеллектуальные функции (счет, шифровка, произвольное внимание и т. п.). Увеличивается время выполнения всех тестов. Увеличивается разброс показателей: В ситуации консультации — наоборот, выше показатели выполнения тестов на высшие интеллектуальные функции, меньше время выполнения.

Такой эффект может быть объяснен следующим образом. Ситуация отбора актуализирует, повышает мотивацию социального одобрения (А. Анастази, 1985). Изменение мотивации оказывает двойное влияние. Во-первых, повышение мотивации создает установку на точность и правильности выполнения заданий (ситуация воспринимается школьниками сходной с ситуацией экзамена) и увеличивает время выполнения тестов, улучшает показатели произвольного внимания. Во-вторых, с возрастанием мотивации успешность выполнения за-

дач по закону Йеркса-Додсона изменяется нелинейно (интровертированная U-образная кривая) и оптимумы мотивации для задач различной трудности различны (П. Фресс, Ж. Пиаже, 1975).

Задания, тестирующие высшие интеллектуальные функции, воспринимаются как более трудные и оптимум мотивации для таких задач наступает при меньшей мотивации. Задания, тестирующие простые интеллектуальные функции воспринимаются как более легкие и для них оптимум — при более высокой мотивации. В ситуации консультации мотивация ниже, что более оптимально для трудных задач, а в ситуации отбора — наоборот, мотивация выше, и это более оптимально для легких задач.

### **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПРЕДВОСХИЩЕНИЕ СОБЫТИЙ — КАК ФАКТОР РЕГУЛЯТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Константинова Т. И., Ильин А. В.**

Опираясь на известное положение о том, что эмоции выступает и как оценка, и как «пеленгаторы» мотивов, и как самостоятельные мотивы (Додонов Б. И., Симонов П. В., Чебыкин А. Я.) в основу нашего исследования была положена гипотеза об эмоционально-когнитивном предвосхищении вероятностного результата деятельности в процессе саморегуляции поведения младших школьников и изменении характера эмоционального реагирования в соответствии с эмоциональным предвосхищением событий.

В соответствии с задачами исследования были рассмотрены следующие вопросы: 1. Эмоциональное предвосхищение событий как одна из форм экстраполяции в системе взаимоотношений младших школьников. 2. Направленность мотивов поведения в зависимости от эмоциональных оценок в системе взаимодействия со средой. 3. Независимость, устойчивость и вариабельность эмоциональных форм предвосхищения и их роль в формировании активности детей.

В результате наших исследований был обнаружены три уровня эмоционально-познавательных форм ориентировки в среде детьми младшего школьного возраста.

Первый уровень: характерен субъективно-личностной тенденцией эмоциональных оценок, констатацией фактов с опорой на вероятностную структуру прошлого опыта. Как следствие, поведение строится в параметрах эмоциональной преемственности на ближайшее будущее. Ближайшие вероятностные события воспринимаются как простое замещение старой формы активности, но имеющие самостоятельное назначение.

Второй уровень: характерен ограничением предвосхищения событий с тенденцией скорректировать свои действия в ограниченных параметрах лично значимого контакта. Эмоционально-познавательное поведение подчинено принципам реальности (проявлению терпения) и адекватного приспособления в окружающей среде.

Третий уровень: характерен концептуальным, эмоционально-когнитивным предвидением событий. Фиксируется доминирующее положение мотивов и потребностей с резко аффективной формой поведения. Эмоциональная ориентировка поведения обусловлена общественно-значимыми факторами и настойчивостью в достижении значимого результата.

Изучая причины различных уровней эмоционального предвосхищения событий младшими школьниками, мы пришли к выводу о некоторой природно-субъективной обусловленности восприятия и мышления детей в относительно заданной ситуации. Индивидуально-природные предпосылки реагирования формируют предварительную установку, предопределяя эмоциональные уровни предвосхищения событий.

Так, для детей первого уровня характерно выполнение привычных операций в относительно новых условиях, сохраняя готовность действовать без изменений, по известным аналогиям. Для детей второго уровня характерен перенос имеющихся навыков и готовность установки на появление новых форм активности, т. е. к вариабельности уже имеющихся эмоционально-познавательных форм реагирования. Для детей третьего уровня характерна установка на ожидание возможных событий и готовность к усложнению действий в относительно заданной среде. Как известно, «вероятностное ожидание» рассматривается и как результат обучения организма и как наиболее совершенный уровень эмоционального предвосхищения событий.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что эмоциональное предвосхищение событий — результаты комплексного взаимодействия индивидуально-типического и социального, которое представлено у разных индивидуумов в различной степени, определяя вероятностные формы реагирования в среде и вероятностные формы активности.

Знание различных индивидуально обусловленных уровней эмоционально-познавательного предвосхищения событий предполагает более эффективный уровень коррекции и предвидения поведения и обучения младших школьников.

## ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Высочанская О. Г., Нагорных Л. А., Стеценко О. В.

В работе ставилась задача психолого-методического характера по разработке уроков чтения в начальной школе для изучения темы «Наша Родина». Основная цель сводилась к поиску таких эмоциогенных воздействий дидактического материала, которые бы обеспечивали возникновение у учащихся состояний удивления и сопереживания, способствовали развитию сферы патриотических чувств. Исследование проводилось на материале чтения во вторых классах начальной школы — четырехлетней.

В результате проведенной поисковой работы была разработана серия проспектов уроков по данной теме, включающая а) «Гимн Союза Советских Социалистических Республик» С. Михалкова и Г. Эль-Регистана, б) «О нашей Родине» Ю. Яковлева, в) «С чего начинается Родина» М. Матусовского, г) «Страна, где мы живем» С. Баруздина, д) «Город Ленина» А. Прокофьева, е) «Самая большая, самая богатая» С. Баруздина, ж) «Вольные ветры» М. Джалиля, з) День Конституции СССР» А. Митяева, и) «Дороги в космос» Ю. Гагарина, й) «Поезжай за моря-океаны» М. Исаковского.

При их конструкции за основу брались положения теории эмоциональной регуляции познавательной деятельности учащихся (Чебыкин А. Я., 1983 г.), т. е. на начальном этапе при представлении темы дидактический материал так моделировался, чтобы создать ситуации контрастности, внезапности и таким образом вызвать эмоциональные переживания у школьников в виде удивления, любознательности.

Для обеспечения перечисленных эффектов использовались такие приемы эмоциональной регуляции, как музыкальное воздействие (прослушивание «Гимна СССР», песен патриотического характера, на военную тематику, «Родина слышит, Родина знает...» — фрагментов), цветовых воздействий — демонстрации слайдов о трудовых, боевых и интернациональных подвигах советских людей.

На втором этапе при рассмотрении основного содержания тем урока подбирался дидактический материал, моделирующий ситуации драматизации, направленные на создание у учащихся эффекта сопереживания. Для успешного осуществления данной части занятий использовался прием сюжетно-ролевого комментария, содержащий пересказ эпизодов трагического, драматического, комического и фантастического, в частности «Еще город и тоже главный» по С. Баруздину, «С чего все началось», «Дорога в космос» и др.

На заключительном этапе при закреплении знаний и умении их отстаивать, моделировались ситуации на конфликтность противоположных точек зрения, чтобы вызвать у учащихся эмоциональное состояние. Типичными на этом этапе выступали также фрагменты деловых игр и социально-педагогического тренинга.

Предварительные результаты внедрения указанных разработок в учебный процесс дали возможность констатировать высокую познавательную активность по всем проведенным видам занятий, а также отметить значительное развитие ряда личностных качеств патриотического и интернационального характера.

Вместе с тем в исследовании выявлены также определенные трудности, связанные с невозможностью сопоставления полученных данных с учащимися этого же возраста других классов.

Указанное положение выдвинуло необходимость разработки специального диагностического инструментария и проведения расширенного психолого-педагогического эксперимента, что и составляет предмет дальнейших наших исследований.

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТЕКСТАМ НА ИХ УСВОЕНИЕ У ДЕТЕЙ ШЕСТИ ЛЕТ**

**Вьюговская И. А., Истомина З. М.**

Проблема роли эмоций в возникновении мотивов как регуляторов деятельности и поведения ребенка является одной из наиболее важных и сложных проблем психологии и педагогики. Ее изучение позволяет выявить особенности становления личности дошкольника и общие закономерности развития познавательных процессов детей.

В работах А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова, Н. Н. Поддьякова, З. М. Истоминой и других ученых отмечается, что основным мотивом учения у старших дошкольников является познавательный интерес. По определению Н. Г. Морозовой (1979), А. К. Марковой (1986), интерес — одна из форм эмоционально-познавательного отношения детей к учебному материалу, которое может быть как положительно, так и отрицательно окрашенным. Наличие у ребенка заинтересованного отношения к учению, подчеркивает Н. Н. Поддьяков (1984), повышает эффективность процесса обучения и насыщает его интеллектуальными эмоциями.

Учитывая взаимосвязь эмоций и интереса с познавательной деятельностью детей, в нашей работе была поставлена цель изучить влияние эмоционально-познавательного отношения на

усвоение словесного материала. Исходя из этого, определены следующие задачи исследования: 1) установить зависимость продуктивности вербально-логической памяти от показателей эмоционально-познавательного отношения шестилеток к текстам; 2) выявить оптимальные средства активизации эмоционально-познавательного отношения детей к учебному материалу с целью его эффективного усвоения и запоминания.

Для реализации поставленных задач разработана методика эксперимента, включающая в себя три этапа. На первом (исходном) этапе детям предлагалось послушать и пересказать текст без использования приемов, повышающих интерес к его содержанию. А на II и III этапах создавались специальные педагогические ситуации, стимулирующие интерес шестилеток к текстам. Остановимся подробнее на характеристике каждого этапа исследования.

На первом (исходном) этапе выявлялись особенности эмоционально-познавательного отношения шестилеток к текстам и продуктивность их вербально-логической памяти. Детям двух групп, по 45 человек в каждой, перекрестным предъявлением прочитывались два информативных текста «Ежата» («Е») и «Мухомор» («М»). В них содержались новые для дошкольников сведения, раскрываемые персонажем произведения. Все используемые в эксперименте тексты были уравнены между собой и состояли из 25 микроединиц, под которыми понимается предложение или часть предложения, содержащие отдельный факт, действие, отличительный признак объекта высказывания (текста).

Опыты проводились с каждым ребенком индивидуально. После слушания рассказа он участвовал в беседе, в процессе которой экспериментатор выяснял, понравился ли ребенку текст, что было непонятно и что хотел бы он узнать еще о повествуемых фактах. Такая беседа и описание эмоциональных проявлений детей позволяли определить особенности эмоционально-познавательного отношения шестилеток к учебному материалу. Далее, по просьбе экспериментатора, дети пересказывали произведение. А затем им предлагалось еще раз ответить на те же самые вопросы взрослого о том, понравился ли текст. Это давало возможность контролировать устойчивость показателей эмоционально-познавательного отношения дошкольников.

Основная цель второго этапа заключалась в изучении эффективных условий стимулирования эмоционально-познавательного отношения к малоинформативным произведениям, которые способствовали бы их лучшему усвоению и запоминанию детьми шести лет. Необходимо отметить, что малоинформативными текстами мы называем такие, которые содержат известные старшим дошкольникам сведения. Кроме того, в от-

личие от информативных рассказов, в них отсутствует персонаж, субъект действия.

Дети (90 человек), принимавшие участие в опытах на I этапе, были разделены не на две, а на три группы (две основные и одна контрольная) — по 30 человек в каждой. По результатам I этапа исследования шестилетки этих групп мало чем отличались друг от друга по объему воспроизведенного материала.

С целью активизации эмоционально-познавательного отношения к содержанию малоинформативных текстов («Осень» и «Весна») дошкольникам I группы перед чтением рассказов давалось задание изобразить на бумаге понравившиеся эпизоды после слушания произведения.

Второй группе детей экспериментатор перед чтением текста предлагал рассмотреть три картины, которые отражали содержание рассказа, и требовал после его слушания расположить картины в порядке, который соответствует последовательности событий, описанных в произведении.

В третьей (контрольной) группе шестилетки слушали текст без предварительной установки на выполнение какой-либо деятельности.

Задача опытов III этапа исследования заключалась в том, чтобы определить эффективные условия повышения познавательного интереса к содержанию информативных текстов («Росянка» и «Свиристель») с целью их лучшего усвоения и запоминания дошкольниками.

Для этого первой группе детей перед чтением рассказов предъявлялось цветное изображение цветка-росянки («Р») или свиристеги («С»). Затем экспериментатор читал рассказ и фиксировал в протоколе эмоциональное состояние шестилеток, особенности их поведения и ответы на вопросы.

Во второй группе дошкольников задание усложнялось. Им давалась установка после слушания произведения правильно раскрасить контурное изображение росянки («Р») или свиристеги («С»), в соответствии с их описанием в тексте. После пересказа дети выполняли поставленную задачу.

Третьей группе испытуемых перед чтением каждого рассказа демонстрировалось по 6 картинок. Так, например, до прослушивания «Росянки» им предъявлялся набор иллюстраций малоизвестных цветов, в числе которых была картинка с изображением росянки. А перед чтением текста «свиристель» — иллюстрации птиц, на одной из которых была нарисована свиристель. Вначале экспериментатор показывал набор иллюстраций и, убедившись, что ни росянку, ни свиристель дети не знают, он предлагал внимательно послушать рассказ чтобы правильно найти картинку с изображением цветка или птицы, о которых говорится в рассказах. Во время чтения текста картинки временно убирались, а затем вновь предъяв-

лялись ребенку после пересказа для того, чтобы он мог выполнить дидактическое задание.

В процессе проведения экспериментальной работы было составлено 540 протоколов. В них отражены пересказы детей, описание их поведения, эмоционального состояния и ход беседы. Все это позволяло выявить особенности эмоционально-познавательного отношения детей к учебному материалу и уровень развития их вербально-логической памяти.

Для анализа специфики интереса шестилеток к текстам были использованы показатели, обоснованные в исследованиях Л. И. Божович (1955), А. К. Марковой (1986), Н. Г. Морозовой (1979), Г. И. Щукиной (1979) и др. Из всех предложенных ими содержательных характеристик интереса в протоколах регистрировались: оценка ребенком произведения (нравится или не нравится рассказ); степень осознанности оценки; вопросы детей после прослушивания текста, отражающие глубину интереса. В числе динамических показателей были выделены степень сосредоточенности внимания во время чтения; устойчивость оценки текста (сравнивались данные кратковременного и долговременного запоминания); эмоциональные проявления ребенка.

Продуктивность вербально-логической памяти выявлялась на основе анализа пересказов детей по следующим показателям: объем всех воспроизведенных микроединиц текста; количество основных компонентов, число конкретизирующих элементов; точно актуализированные слова; правомерно обобщенные смысловые единицы подлинника; неправомерное обобщение микроединиц; обобщение слов правомерное и неправомерное; конкретизация смысловых микроединиц; замена слов правомерная и неправомерная; замена смысловых единиц правомерная и неправомерная; перемещение слов, не нарушающие логику текста; перемещение слов с нарушением логики текста; повтор слов и словосочетаний; дополнения слов за пределы подлинника; перевод слов из одной смысловой единицы в другую; незаконченные микроединицы; смысловые ошибки.

Для того, чтобы определить зависимость продуктивности вербально-логической памяти от показателей эмоционально-познавательного отношения к текстам и выявить оптимальные средства активизации интереса к малоинформативным текстам с целью их лучшего усвоения и запоминания детьми шести лет, было проведено следующее. Сначала сопоставлены показатели эмоционально-познавательного отношения, а затем вербально-логической памяти между тремя группами детей на I и II этапах исследования.

Вычислив статическую значимость различий (t-критерий Стьюдента) между показателями интереса дошкольников на II этапе исследования, по сравнению с первым (исходным)

этапом, мы выявили, что в первых двух группах, где шестилеткам давались задания, стимулирующие познавательное отношение к малоинформативным текстам, они чаще, чем в контрольной (III) группе слушали рассказы внимательно, но отвлекались, оценивали их позитивно и проявляли положительные эмоции. Надежность полученных данных достаточно высока и достигает 0,05—0,01 уровня значимости. Исходя из этого, можно заключить, что специальные педагогические ситуации (в первой группе предлагалось после чтения текста изобразить на бумаге понравившиеся эпизоды) и дидактические задания (во II группе — расположить картины в порядке, отражающем последовательность описанных в рассказе событий) заметно повышают эмоционально-познавательное отношение шестилетних детей к содержанию малоинформативных текстов.

Проанализируем, как влияют изменения интереса детей на показатели вербально-логической памяти при непосредственном воспроизведении содержания текстов «О+В». Сравнивая эти данные с исходными результатами I этапа («Е+М») можно отметить, что при чтении менее интересных малоинформативных произведений дошкольники актуализировали несколько меньше смысловых микроединиц (основных и конкретизирующих), точных слов подлинника; реже переосмысливали и реконструировали текст. Причем, в большей мере данный факт проявился в третьей, контрольной группе, в которой не предлагалось дидактических заданий, активизирующих эмоционально-познавательное отношение к «О+В». В этом случае количество микроединиц снизилось на 12,9%; основных компонентов, отражающих главное содержание рассказа — на 21,7%; а конкретизирующих элементов, разъясняющих и дополняющих основные положения — на 2,7%. Кроме того, уменьшилось количество точных слов подлинника — на 3,6%; правомерны хзамен и обобщений слов, смысловых микроединиц текста, других форм реконструкции.

В первых двух группах, в которых создавались специальные педагогические ситуации (нарисовать понравившиеся в рассказе эпизоды — I группа) и предлагались дидактические задания (расположить картины в последовательности, отражающей описание событий в тексте — II группа), снижение объема и точности пересказов «О+В» оказалось менее заметным.

Вычисление статистической значимости различий (t-критерий Стьюдента) между показателями запоминания текстов «Е+М» и «О+В» в трех группах подтверждает, что в первых из них, где выявлено повышение эмоционально-познавательного отношения, дети, по сравнению с контрольной группой (III), значительно больше актуализируют все микроединицы подлинника как основные, так и конкретизирующие. Досто-

верность полученных данных достигает 0,05—0,01 уровня значимости. Отличия в показателях реконструкции текстов в основном незначимы, кроме одного. Можно констатировать, что, пересказывая малоинформативные тексты «О+В», дошкольники первых двух групп, по сравнению с контрольной, реже неправоммерно заменяют слова оригинала ( $p=0,01$ ).

На основании изложенного можно заключить: 1) малоинформативные тексты вызывают у детей меньшее эмоционально-познавательное отношение и запоминаются ими значительно хуже; 2) создание специальных педагогических ситуаций, использование дидактических заданий активизирует интерес детей, проявление положительных эмоций и способствует повышению объема, точности запоминания материала, лучшему его переосмыслению и усвоению.

Обратимся к результатам III этапа исследования. Проанализируем, как изменяются показатели эмоционально-познавательного отношения к информативным текстам, если использовать дидактические задания, направленные на активизацию мыслительной деятельности детей.

Сопоставляя особенности проявления эмоций, интереса шестилеток к содержанию учебного материала, на I и III этапах исследования было обнаружено незначительное изменение показателей.

Вычислив статическую значимость различий (t-критерий Стьюдента) данных эмоционально-познавательного отношения детей к «Р+С» и «Е+М» между группами, было выявлено только два надежных коэффициента ( $p=0,05$ ). На их основе можно отметить, что дошкольники II группы слушали информативные тексты «Р+С» более внимательно, чем «Е+М», если им давалось задание правильно раскрасить контурное изображение росянки («Р») или свиристели («С»). А шестилетки III группы значительно чаще проявляли положительные эмоции при чтении и последующем обсуждении произведений «Р+С», когда ставилась задача выбрать из шести картинок ту, которая описывается в рассказе. Все это свидетельствует о том, что создание специальных педагогических ситуаций, использование дидактических заданий во время занятий с шестилетками оказывает сравнительно незаметное влияние на активизацию и без того высокого уровня эмоционально-познавательного отношения к информативным рассказам.

Сопоставление абсолютных и относительных показателей объема и точности, характера реконструкции содержания текстов при непосредственном воспроизведении, обнаружило, что дети шести лет запоминают информативные рассказы «Р+С» значительно лучше, по сравнению с «Е+М», предъявляемыми без дидактических заданий. Причем, увеличение объема и точности запоминания наиболее велико в первых двух группах, где дошкольникам до прослушивания произведения демонст-

рировалась картинка с цветным изображением объекта повествования (I группа) или предлагалось после чтения текста правильно раскрасить контурное изображение росянки («Р»), свистели («С») во II группе. В этих случаях шестилетки актуализировали несколько больше микроединиц (I гр.— на 6,4%; II гр.— на 7,4%), главным образом основных компонентов (I гр.— на 7%; II гр.— на 9,8%), и точнее воспроизводили слова подлинника (I гр.— на 5,7%; II гр.— на 5,9%). Они чаще переосмысливали и реконструировали текст.

Для определения надежности полученных данных был использован t-критерий Стьюдента. В результате статистически доказано, что дошкольники первых двух групп значительно больше, по сравнению с детьми III группы, актуализировали смысловые микроединицы и точнее воспроизводили слова. Различия между показателями реконструкции оказались незначимыми.

Таким образом, исходя из результатов III этапа эксперимента был сделан вывод: использование дидактических заданий при чтении информативных текстов незначительно изменяет эмоционально-познавательное отношение детей, но способствует заметному повышению продуктивности вербально-логической памяти.

Использование материалов экспериментального исследования в педагогической практике позволит педагогам детских садов повысить эффективность учебно-воспитательного процесса при подготовке старших дошкольников к обучению в школе с шести лет.

Результаты научно-исследовательской работы могут быть учтены также учителями начальных классов во время обучения учащихся устному и письменному пересказу (изложению, сочинению).

Создание специальных педагогических ситуаций, использование дидактических заданий при изучении словесного материала будет способствовать активизации эмоционально-познавательного отношения детей к знаниям, лучшему их усвоению и развитию вербально-логической памяти.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Гетта В. Г., Середний А. П.**

Одной из важнейших задач современной школы является повышение познавательной активности учащихся, развитие их творческих способностей, рационализаторских и изобретательских умений. Актуальность этой проблемы обусловлена теми

задачами, которые начертаны XXVII съездом КПСС и, прежде всего, задачей интенсификации народного хозяйства на основе научно-технического прогресса.

Теоретические вопросы творческой подготовки учащихся, интеллектуального их развития интенсивно исследуются советской педагогикой. Разработаны эффективные методы развития познавательной активности учащихся, способы, позволяющие в процессе обучения развивать их интеллектуально. Одним из таких способов является проблемное обучение.

Многие аспекты проблемного обучения глубоко исследованы советскими учеными А. А. Матюшкиным, М. И. Махмутовым, Т. В. Кудрявцевым и др. Однако остаются недостаточно изученными вопросы эмоциональной регуляции познавательной деятельности учащихся в процессе проблемного обучения. Хотя и имеются работы в этом плане известных психологов О. К. Тихомирова, И. А. Васильева, В. Л. Поплужного, Л. В. Путляевой и др.

Проблемное обучение большинством педагогов рассматривается как система учебного познания при которой учитель не просто сообщает учащимся выводы науки, а организует их работу по «открытию» знаний посредством решения учебных проблем.

Анализ работ известных психологов и педагогов (А. М. Матюшкина, Т. В. Кудрявцева, М. А. Данилова, М. И. Махмутова, И. А. Лернера и др.), опыта проблемного обучения, а также проведенных нами исследований позволяет выделить основные этапы проблемного обучения: формулирование учебной проблемы, возникновение проблемной ситуации, выдвижение предположений и выбор гипотезы, доказательство гипотезы, формулирование выводов и обобщение полученных результатов.

Характерным для каждого из названных выше этапов является то, что все они, с одной стороны, требуют активной мыслительной деятельности обучаемого, а с другой — умелого управления процессами познания учителем. Как показывают проведенные нами (на материале естественных наук) исследования, большую роль в повышении познавательной и трудовой активности обучаемого и возможности эффективного управления его деятельностью учителем на каждом этапе проблемного обучения играют интеллектуальные эмоции.

На первом этапе проблемного обучения учащийся осознает противоречие, заложенное в проблемном вопросе, задаче или практическом задании. Оно может быть информационно-логическим в процессе познания. Противоречие может быть предъявлено обучаемому учителем. Учитель формирует учебную проблему и в формулировке явно отражает две стороны противоречия, заостряет внимание обучаемого на несоответ-

ствии фактов, явлений и т. д. Но учитель может создать условия для того, чтобы ученик «столкнулся» с противоречием и сам сформулировал проблему. Наконец ученик сам может в изложенном учителем или в учебнике материале увидеть проблему. В каждом из указанных случаев воспринятое противоречие вызывает эмоции удивления, от которых, собственно, и зависит эффективность последующих этапов познания.

Возникает вопрос: «При каких условиях эмоции удивления будут лучше детерминировать познавательную деятельность учащихся?»

Проведенные нами исследования показывают, что возникновению устойчивых эмоций удивления, активизирующих познавательную деятельность учащихся, в большей мере, чем другие, способствуют информационно-познавательные противоречия, то есть диалектические противоречия между предметами и явлениями окружающей действительности.

Так, в ходе эксперимента в контрольных и экспериментальных группах изучался один и тот же материал: как в космическом корабле создать условия для нормальной жизнедеятельности человека? В контрольных группах он изучался без использования проблемных вопросов, а в экспериментальных учащихся «сталкивали» с противоречивыми ситуациями. Например, учащиеся говорили, что давление в условиях Земли создается весом столба воздуха атмосферы, высота которого равна нескольким десяткам километров. Как же такое давление создать в ограниченном объеме космического корабля, где воздух, как и вес тела человека, находится в состоянии невесомости?

Анализ результатов эксперимента показал, что в контрольных группах явно выраженные эмоции удивления отсутствовали. Проявлялось любопытство, желание узнать о методах обеспечения нормальных условий для жизнедеятельности космонавтов. В экспериментальных же группах эмоции удивления были явно выраженными. Проявлялось не только любопытство, но и желание высказать предположение, найти решение возникшей проблемы. В связи с этим познавательная активность учащихся экспериментальной группы была значительно выше, чем контрольной. Поэтому диалектические противоречия между предметами и явлениями в обучении должны преобладать над противоречиями процесса познания и логическими противоречиями. Причем, эксперимент показал, что эффективность информационно-познавательных противоречий повышается с увеличением возраста учащихся. Наибольшей она является у студентов. Это объясняется тем, что для учащихся старших классов и студентов смысловая сторона учебного материала играет более важную роль, чем информационная.

На эффективность возникновения эмоций удивления влияет так же полнота предъявления противоречия. Эксперимент показывает, что для обучаемых с малым опытом познавательной деятельности более эффективными являются те учебные проблемы, в которых полно представлены две стороны информационно-познавательного противоречия. Для обучаемых с большим опытом познавательной деятельности эффективными являются проблемы, в которых представлена только одна сторона противоречия, а другую нужно предположить, ощутить. Таким образом, полнотой предъявления противоречия можно регулировать уровень возникающих эмоций удивления.

Глубина воздействия противоречия на эмоциональную сферу обучаемого всецело определяет следующий этап проблемного обучения — возникновение проблемной ситуации, то есть такого психологического состояния обучаемого, при котором возникает внутренняя потребность устранить, разрешить противоречие.

При умелом управлении познавательной деятельностью обучаемого в условиях проблемной ситуации эмоция удивления должна достигнуть апогея. Как это сделать? Какие использовать психологические, педагогические и методические средства, обостряющие восприятие «конфликтной ситуации» заложенной в противоречии? Как предотвратить переход эмоций удивления в простое любопытство? Эти и другие вопросы требуют ответа. Ибо от их решения зависит, трансформируются ли эмоции удивления в эмоции догадки.

Экспериментальное изучение этих вопросов показало, что эффективность создания проблемной ситуации прежде всего зависит от умения учителя определить подготовленность ученика к восприятию, осознанию противоречия. Если для понимания ученика конкретная учебная проблема недоступна, проблемная ситуация не возникает. Поэтому учитель должен подготовить ученика к восприятию противоречия, актуализировать необходимые знания.

Большое значение для восприятия противоречия и возникновения проблемной ситуации имеет умение учителя обострить противоречие, заложенное в учебной проблеме. Это можно сделать интонацией речи, использованием наглядности и т. д. При изучении естественных наук наиболее действенным средством, способствующим возникновению проблемной ситуации, является демонстрационный эксперимент. Сопровождение проблемного вопроса демонстрацией явления или процесса, с которым он связан, способствует усилению эмоций удивления, а значит и возникновению проблемной ситуации.

На следующем этапе проблемного обучения, выдвижение обучаемым предположений, то есть начала решения учебной проблемы, возникают специфические переживания — эмоции, догадки. Они представляют собой эмоциональную оценку

предполагаемого решения противоречия. Уровень эмоций догадки определяет интенсивность мыслительной деятельности по использованию имеющихся знаний, умений и степень мобилизации творческого потенциала на открытие новых знаний. Кроме того эмоции догадки сигнализируют о наибольшей вероятности истинности одного из выдвинутых предположений, которое называют гипотезой. Ввиду того что в сознании обучаемого нет полной уверенности в истинности догадки, возникают эмоции уверенности и сомнения. Они и побуждают к доказательству гипотезы. Доказательство гипотезы может осуществляться различными способами. Обучающий может использовать математический аппарат, логические рассуждения, экспериментальную проверку и др. Доказательство гипотезы сопровождается многочисленными эмоциями, которые можно определить, как эмоции успеха и неуспеха. Эти эмоции, кроме того, что стимулируют, направляют мыслительную деятельность на все новые и новые варианты доказательства гипотезы, способствуют накоплению опыта в данной области знаний. Впоследствии это приводит к уменьшению количества ошибочных предположений.

Выдвижение предположений и выбор гипотезы — наиболее сложный этап проблемного обучения. Успешное его протекание во многом зависит от умения учителя управлять интеллектуальными эмоциями, возникающими у обучаемого. Например, для усиления эмоций уверенности учитель может применить приемы, убеждающие ученика в существовании решения проблемы, сужения области поиска неизвестного, посредством внесения в формулировку проблемы дополнительных данных, расчленения сложной проблемы на несколько менее сложных, расширения связи между известным и неизвестным и др.

На последнем этапе решения учебной проблемы, формулирования выводов и обобщения полученных результатов, эмоции успеха стимулируют появление эмоций удовлетворения. Они имеют громадную роль для развития творческих способностей обучаемых, поскольку образуют прочные ассоциативные связи между полученным результатом и способом его поиска.

Эксперимент показывает, что чем сильнее эмоциональное воздействие сопровождает процесс формулирования выводов и обобщения полученных результатов, тем прочнее усваиваются приобретенные знания и умения. Кроме того эти знания учащимися эффективнее используются на практике, они мобильнее, легче поддаются переносу в сходные ситуации, быстрее переходят в убеждения.

Управление уровнем эмоций на этапе формулирования выводов и обобщения результатов осуществляется такими методическими приемами, как аргументирование полученной уче-

ником оценки, создание ближайшей и отдаленной перспективы, поощрение и др.

Таким образом, в проблемном обучении объективно заложена тесная связь между мышлением, интеллектуальными эмоциями и потребностями обучаемого. Потребности, мотивы и цели мобилизуют познавательные силы человека и способствуют зарождению интеллектуальных эмоций, которые, в свою очередь, детерминируют мыслительную деятельность, усиливают ее, обеспечивают наибольшую вероятность продвижения к истине, способствует ее доказательству и включению в систему имеющихся знаний.

Однако, для успешного протекания интеллектуальной деятельности при решении учебных проблем необходимо умело, с помощью педагогических и методических средств, управлять взаимосвязью между мышлением и эмоциями, содействовать формированию и развитию интеллектуальных эмоций и чувств, способствовать усилению положительных и ослаблению отрицательных эмоций.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕГУЛЯЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

**Головская И. Г., Максименко С. Д., Чебыкин А. Я.**

Управление познавательной активностью школьников в процессе обучения является важнейшей задачей как психологической науки, так и педагогической практики. В структуре познавательной активности школьников одним из ведущих выступает эмоциональный компонент. В силу этого особый интерес для практической деятельности приобретает научная разработка и поиск эффективных приемов регуляции эмоциональных состояний учащихся в учебно-познавательной деятельности. Определенный опыт их разработки и систематизации имеется в отдельных исследованиях советских и зарубежных психологов, связанных с интенсивным обучением.

В дидактических исследованиях данные приемы, как правило, связываются, а чаще отождествляются с методами стимулирования и мотивации учебной деятельности школьников. Определенная их систематизация и описание согласно целевой направленности имеется в работах, посвященных проблеме эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Вместе с тем, практический опыт педагогической работы и наблюдения свидетельствуют о необходимости расширения поиска подобных приемов с последующей их апробацией и внедрением. Исходя из этого была поставлена цель изучить возможности использования приемов сюжетно-ролевого комментирования и композиционного моделирования дидактиче-

ского материала при введении геометрических понятий в начальной школе.

Нами был использован экспериментально-генетический метод исследования, предполагающий логико-психологический анализ геометрического материала и проецирование его в конкретные учебные задачи, что позволило нам смоделировать логику введения научных геометрических понятий в начальных классах.

Основываясь на концепции учебной деятельности и на некоторых основных положениях теории поэтапного формирования умственных действий, была предпринята попытка экспериментально провести учащихся через следующие этапы формирования научных геометрических понятий:

- этап восприятия содержания понятия,
- этап предметно-практической деятельности, посредством которой рассматривается основное содержание понятия,
- этап закрепления и переноса понятия в аналогичные учебные ситуации.

Исследование проводилось с учащимися начальных классов школ города Одессы и включало два этапа:

- разработку конспектов уроков с учетом логики введения научных понятий и на основе выше перечисленных приемов эмоциональной регуляции учебной деятельности,
- апробация их в реальном учебном процессе.

Результаты первого этапа исследования показали, что введение приемов сюжетно-ролевого комментирования и композиционного моделирования дидактического материала при введении геометрических понятий способствует активизации познавательной деятельности младших школьников.

Используя приемы композиционного моделирования и опираясь при этом на особенности психического развития учащихся и их опыт, удалось повысить, а при необходимости снизить силу эмоциогенности дидактического материала и тем самым достигнуть высокой познавательной активности учащихся. На основании этого можно констатировать, что приемы композиционного моделирования, основанные на психологических закономерностях восприятия учащимися различного по объему и количеству наглядного дидактического материала, органически входят в логику развертывания и введения указанных понятий в начальных классах.

Прием импровизированного сюжетно-ролевого комментирования дидактического материала, выступающий одним из основных в рефлексивном представлении дидактического материала и регуляции познавательных состояний учащихся, особенно эффективен на первых этапах обучения, где он выступает естественной формой эмоциональной регуляции.

Реализация этого подхода и конкретных этапов в учебном процессе посредством разработанных поурочных конспектов

уроков показало, что использование перечисленных приемов эмоциональной регуляции значительно повышает не только познавательную активность учащихся, но способствует формированию у них положительного отношения к учению.

## **МЕХАНИЗМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ФИЗКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ (1—4 КЛАСС)**

**Дашкевич О. В., Зобков В. А., Липкин В. И.**

В нашей стране созданы все объективные условия для решения задачи, выдвинутой реформой общеобразовательной и профессиональной школы: дальнейшее совершенствование физического воспитания молодежи, воспитания у каждого молодого человека активно-положительного отношения к физической культуре. Однако, как показывает практика, даже при наличии благоприятных объективных условий успешная реализация этого большого социального мероприятия встречает трудности вследствие недостаточно активного отношения части молодежи к физической культуре, что ведет к снижению роли экономического и социального человеческого фактора. Это противоречие составляет проблему и требует разрешения.

В литературе достаточно широко освещены вопросы совершенствования физкультурно-оздоровительной работы в школе путем использования определенных средств и методов на уроке (В. Г. Алабин, В. В. Белорусова и др.), применение агитации и пропаганды (Б. С. Тургель и др.), проведение соревнований (А. В. Романова и др.), изучение отношений и интереса к физической культуре (А. С. Егоров, А. М. Войлоков, Г. И. Водолажский, В. А. Попов, Е. П. Щербаков и др.).

Следует заметить, что в меньшей мере разработан психолого-педагогический аспект этой проблемы, заключающийся в научном обосновании механизмов эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности личностного уровня, необходимых для индивидуального подхода, для повышения активности на уроках по физической культуре. Такой научный подход направляет поиск на изучение эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности школьников, осуществляемый механизмами личностного уровня: мотивацией, целеполаганием, уверенностью, самооценкой.

Объектом нашего исследования была учебно-физкультурная деятельность и личность школьников 1—4 классов (n=120 чел.). В исследовании решались следующие задачи:

1. Изучить механизмы эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности школьников.

2. Проверить эффективность ряда средств формирования механизма эмоциональной регуляции, способствующего ста-

новлению активно-положительного отношения учащихся к физической культуре и спорту.

Применялись следующие методы: анализ результатов учебно-физкультурной и учебной деятельности, систематизированное и длительное наблюдение за учащимися, включающее психолого-педагогический анализ поведенческой активности на уроке, уверенности, целевых установок, метод независимых характеристик, анкетирование, социометрия, мотивационно-результативные методики № 1 и № 2, разработанные О. В. Дашкевичем, метод формирующего психолого-педагогического эксперимента.

В настоящем исследовании приняты следующие критерии отношения к физической культуре и спорту по объективным данным:

— Уровень дисциплинированности учащегося, как наиболее элементарный показатель отношения к своим учебным и гражданским обязанностям, отношения к предмету.

— Степень активности и добросовестности, инициативы и самостоятельности учащегося на уроках физкультуры и во внеучебное время, которая является выражением заботы о подготовке себя к труду и защите Родины, к повышению уровня своего физического развития, спортивного мастерства и рассматривается как специфическая форма отношения к физической культуре и спорту, к трудностям учебно-тренировочной работы.

— Степень развития самосознания, рассматриваемая как специфическая форма отношения к результатам собственной физкультурно-спортивной деятельности, отношения к себе.

— Степень развития сознания и общения, проявляющаяся в отношении к товарищам, к коллективу, к общественной деятельности.

По объективным показателям, характеризующим отношение школьников к физической культуре, учащиеся начальных классов были подразделены на две подгруппы: 1) с активно-положительным отношением к физической культуре (60%) и 2) с пассивным отношением (40%).

Рассмотрение всего комплекса показателей, характеризующих активно-положительное отношение школьников к физической культуре показывает, что эффективность эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности учащихся достигается при сформированности у них самостоятельности и общительности, добросовестности и инициативы, иначе сказать, личностных особенностей, характеризующих деловую коллективистическую мотивацию.

Решение вопроса о роли личностных особенностей в эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности учащихся младших классов, наряду с естественными и лабораторными методами исследования, дал факторный анализ.

В результате чего нами получена структура механизмов эмоциональной регуляции физкультурной деятельности учащихся 1—2 и 3—4 классов. Выявлено по два характерных для эмоциональной регуляции деятельности фактора, которые комплексом входящих в них показателей и характеризуют механизмы эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности младших школьников.

Первым фактором в группе школьников 1—4 классов выделен фактор общих личностных характеристик, определяющих деловую коллективистическую мотивацию учащихся, с долей вклада в общую дисперсию выборки в первой группе (1—2 класс) 15,3 %, во второй группе (3—4 класс) 25,9 %.

С наибольшими факторными нагрузками у школьников 1—2 класса вошли: адекватное отношение к «социальным нормам» (MP-1), факторы Q<sub>2</sub>, J, E, H, F, Д, I (тест Кеттелла), характеризующие активность, эмоциональность и общительность; у школьников 3—4 классов вошли: оптимально высокая уверенность в успехе (MP-1), факторы j, E, C, B, O (тест Кеттелла), характеризующие наряду с вышеназванными особенностями у учащихся 1—2 классов, высокое развитие интеллектуальных способностей. Факторный анализ подтвердил экспериментальное обоснование определяющей роли в эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности предметного содержания доминирующего мотива: делового коллективистического или лично-престижного.

По данным нашего исследования высокая эмоциональная регуляция учебно-физкультурной деятельности наблюдается при деловом коллективистическом содержании доминирующего мотива. Характерными проявлениями такого мотива являются активность и коллективизм, общительность и самостоятельность, целеустремленность и решительность, самокритичность и самоконтроль. Все это находит выражение также в активно-положительном отношении к физической культуре и спорту.

Вторым фактором у учащихся младших классов выделился фактор самоконтроля и самооценки: 7 % в общей дисперсии выборки у школьников 1—2 класса и 5,3 % — у учащихся 3—4 классов. Высокая регуляция физкультурной деятельности наблюдалась у представителей, которых характеризовала «эмоциональная стабильность» и осознанность поведения (факторы «С» и Q<sub>3</sub> по тесту Кеттелла), высокая самооценка готовности при решении трудных задач (MP-1), адекватно высокий уровень притязаний и уверенности в успехе, выраженная решительность при решении задач повышающейся трудности (MP-1).

Качественно иная картина эмоциональной регуляции имела место при доминировании у школьников лично-престижных

мотивов. Отношение к физической культуре и спорту у данных школьников было достоверно снижено.

Эмоциональная регуляция деятельности у таких учащихся характеризовалась заниженным уровнем притязаний и уверенности в успехе, отсутствием должного самоконтроля за своим поведением, сниженной самостоятельностью и повышенной внушаемостью. Эти особенности процесса эмоциональной регуляции указывали на неадекватно-заниженную самооценку школьников с лично-престижной направленностью.

Результаты проведенного исследования дали основание выделить два основных механизма, находящихся во взаимосвязи, эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности школьников младших классов, позволяющих формировать у них активно-положительное отношение к физической культуре и спорту:

1. Деловая коллективистическая мотивация.
2. Адекватно высокая самооценка и самоконтроль.

Нами проведен формирующий эксперимент на группе школьников со сниженным отношением к физической культуре, в котором эмоциональная регуляция учебно-физкультурной деятельности учащихся осуществлялась в процессе активного включения их в различные виды общественно полезной деятельности: ремонт спортивного инвентаря, санитарная уборка спортпомещения, выступления со спортивной информацией в классе, перед родителями на собрании, оказание помощи учителю при организации и проведении спортивно-массовых мероприятий, работа с отстающими. Наряду с этим применялись средства для формирования адекватной самооценки в процессе урока: анализ самооценок, оценок учителя и коллективных оценок за выполненное учеником упражнение; анализ самооценок о развитии физических качеств и самоотчета о физическом развитии и др.

Применение средств, разработанных с учетом механизмов эмоциональной регуляции деятельности, позволило изменить в позитивную сторону отношение младших школьников к физической культуре и оказало благоприятное влияние на воспитание личности учащихся.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ И ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА ВО ВНЕКЛАСНОЙ РАБОТЕ**

**Долгова О. И., Квасница З. С., Белова Н., Савлущинская Л. Г.**

Обучение детей с шестилетнего возраста выдвинуло ряд проблем связанных с быстрой адаптацией их к условиям учебной деятельности. Решение данного вопроса во многом

зависит от познания эмоционально-коммуникативной сферы шестилеток.

В исследованиях по эмоциональной регуляции учебной деятельности (А. Я. Чебыкин) установлено, что эмоции в данном возрастном периоде выступают одними из существенных оценок в познавательной активности ребенка, (А. В. Запорожец, Я. З. Неверович) выполняют и важную гностическую функцию.

В данной работе была поставлена задача изучить особенности эмоционально-волевой готовности детей шестилетнего возраста к учению в зависимости от развития общения. При этом мы опирались на гипотезу, что указанные особенности взаимодействуют и снижение или повышение одной неизбежно сказывается на другой. Подтвердив указанное положение, представлялось возможным усовершенствовать процесс подготовки детей к учению в школе, методически обеспечив их эмоционально-коммуникативную подготовку.

Для реализации поставленной задачи и гипотезы осуществлено специальное исследование более чем на 100 детях шестилетнего возраста. В качестве основных методов исследования эмоционально-волевой готовности и особенностей развития общения у шестилетних детей использовался комплекс тестовых заданий из 13 разработок, подготовленных В. И. Котырло и О. В. Проскурой, несколько адаптированных к нашим условиям работы, А. Я. Чебыкиным.

Результаты исследований показали, что при высокой эмоционально-волевой готовности лишь у 66% учащихся наблюдается высокий уровень развития общения. При среднем уровне эмоциональной готовности было установлено, что у 53% детей наблюдается единство в развитии перечисленных особенностей. У 41% при среднем уровне развития эмоционально-волевой готовности проявляется высокое развитие общения, лишь у незначительной части эта тенденция имеет обратный характер. Установлено также, что у 20% детей с низким уровнем эмоционально-волевой готовности наблюдается единство в развитии уровней эмоционально-волевой готовности и общения, в остальных же случаях (80%) уровень развития общения находится значительно выше. Таким образом, полученные результаты показывают, что при высоком уровне эмоционально-волевой готовности наблюдается такое же развитие общения. Однако, с понижением уровня эмоционально-волевой готовности происходит повышение уровня развития общения. Такого рода результаты расходятся частично с выдвинутыми нами предположениями. Объясняется это по-видимому тем, что у детей шестилетнего возраста на развитие эмоциональной сферы оказывают большое влияние индивидуально-психологические факторы, детерминируемые внутренними потребностями жизнедеятельности детей.

Выявленные тенденции могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе для воздействия на эмоциональную сферу детей через канал общения. В этом аспекте особую актуальность приобретает подключение различных приемов эмоционально-коммуникативного характера для активного включения эмоций в познавательную деятельность учащихся.

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТОВ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К УЧЕНИЮ**

**Дригус М. Т.**

Отношение школьников к учению принадлежит к числу наиболее важных личностных регуляторных механизмов, обеспечивающих результативность учебной деятельности. Особую значимость приобретает данная проблема для начальной школы. Именно на этом, первом, этапе формируется тот или иной тип отношения школьника к учению, который в значительной степени обуславливает успешность учебной деятельности на протяжении всего периода школьной жизни.

Отношение школьников к учению рассматривалось, как интегральная динамическая система предметно разных и относительно самостоятельных, но в то же время взаимосвязанных и взаимообусловленных, отношений. В целостной структуре отношения к учению изучались такие взаимосвязанные его компоненты, как эмоциональное отношение школьников к учению, мотивация учения и отношение к себе как субъекту осуществляемой деятельности, т. е. особенности учебного самосознания.

Задача исследования заключалась в изучении особенностей проявления и взаимосвязи структурных компонентов отношения к учению (эмоционального, мотивационного, учебного самосознания) у младших школьников с различной успеваемостью. Остановимся на некоторых аспектах характеристики двух из выше названных компонентов отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью.

Отношение к учению, как условие его эффективности, включает в качестве неотъемлемого компонента эмоциональные переживания (положительные, отрицательные, индифферентные). В этой связи можно говорить об эмоциональном отношении к учению. Как его индикатор нами, в частности, было использовано отношение младших школьников к изучаемым предметам. Информация о степени эмоционального отношения учащихся к учебным предметам (по результатам оценочных суждений по пятибалльной шкале) перекодировались в индексы, вычисляемые по определенной формуле. Анализ результатов исследования эмоционального отношения к учебным пред-

метам школьников с различной успеваемостью показал следующее. При преобладании положительного эмоционального отношения к учебным предметам во всех изучаемых группах учащихся (отлично успевающих, хорошо, средне и слабо успевающих) между ними зафиксированы определенные различия в степени его проявления. Об этих различиях свидетельствуют величина индекса эмоционального отношения ко всем учебным предметам, среднеарифметический балл или медиана шкалы оценочных суждений учащихся, модальность эмоционального отношения (положительная, индифферентная, отрицательная), а также ее количественная репрезентация в группах учащихся с разным уровнем успеваемости.

В процессе исследования отмечена тесная связь между эмоциональным отношением школьников к учению и его результативностью. Наиболее очевидно она выступила при анализе данных, доказывающих наличие уже у младших школьников тесной зависимости между эмоциональным отношением к учебным предметам и успеваемостью по ним, о чем свидетельствует числовое выражение коэффициента корреляции (I класс —  $r=0,39$ , II класс —  $r=0,58$ , III класс —  $r=0,63$ ), отличающегося высокой надежностью (уровень значимости  $P=0,01$ ). От первого к третьему классу зависимость между этими переменными увеличивалась (статистическая значимость также на уровне  $P=0,01$ ). Введенное в исследование понятие «оценочный сравнительный индекс» дало возможность глубже раскрыть характер связи между эмоциональным отношением к учебному предмету и успеваемостью по нему в группах учащихся с различной успеваемостью.

Эмоциональная сторона отношения школьников к учению самым тесным образом связана с мотивационной. Эта связь обуславливается тем, что положительное или отрицательное эмоциональное отношение к учению возникает и закрепляется в связи с удовлетворением или неудовлетворением в учебной деятельности актуальных для личности мотивов, а следовательно, и потребностей, лежащих в их основе.

Положительное или отрицательное эмоциональное отношение к учению зависит от того, что именно побуждает школьника к деятельности, какие мотивы доминируют в структуре мотивации учения. Если это мотивы внешних побуждений — ребенок учится под влиянием ситуативной необходимости (главным образом принуждения со стороны старших) и основной является потребность избежать неприятностей, порицания, то вследствие этого может создаться устойчивое эмоциональное предубеждение к учебной деятельности. Такие эмоциональные переживания — одно из главных препятствий к достижению успеха в учебной деятельности, тормозящих правильную ее оценку и, следовательно, возникновение сознательного положительного к ней отношения.

В процессе исследования мотивационного компонента изучалось: какие виды мотивов представлены в структуре мотивации учения в группах учащихся с разным уровнем успеваемости, какова структура мотивации учащихся таких групп. В структуре мотивации учения младших школьников были выделены следующие виды мотивов: долга, познавательные, практические и профессионально-целостные, позиционные, социальной идентификации, внешних побуждений, тревожности, утилитарные. Были установлены следующие различия в мотивации учения учащихся с различной успеваемостью, а именно: иерархии мотивов, а также осознанности и устойчивости мотивации. Наиболее существенные отличия между высоко успевающими и слабо успевающими проявляются, с одной стороны, в наличии у школьников с низкой результативностью среди доминирующих таких видов мотивов, как внешние, утилитарные побуждения, тревожности, с другой стороны, — в количественном выражении отдельных мотивов (например, познавательного). Высоко успевающим учащимся присущи также более осознанные и более устойчивые мотивационные образования, чем слабо успевающим.

Организация формирующего эксперимента предполагала обеспечение максимальной включенности младших школьников в активную оценочную деятельность. С этой целью в учебный процесс была включена система различных учебно-практических оценочных ситуаций. Используемая на протяжении всего эксперимента модифицированная «методика поправок» (А. К. Маркова) оказалась эффективным средством обратной связи, дающей информацию о процессе формирования самооценки и взаимооценки, а также само- и взаимоконтроля у учащихся.

О положительных сдвигах в отношении к учению экспериментального класса свидетельствовали изменения в эмоциональном и мотивационном компонентах отношения к учению. Так, у учащихся экспериментального класса по сравнению с контрольным классом увеличился абсолютный индекс эмоционального отношения к учебным предметам с 0,76 до 0,82 в группе учащихся с высокой успеваемостью и с 0,40 до 0,64 — со слабой успеваемостью. В результате экспериментального обучения у учащихся произошли позитивные изменения в мотивации учения: осуществилось укрепление «внутренней» мотивации учения, возросли ее осознанность, а также устойчивость. Данные исследования позволяют сделать вывод о том, что надлежащее становление отношения младших школьников к учению обеспечивается при условии достаточно высокой степени положительного эмоционального отношения к учению и оптимальной структуры учебной мотивации.

## ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Инжестойкова В. А., Воробьева М. И., Маркина М. Г.

Восприятие действительности и отражение ее в образной форме в различных видах художественной деятельности детей представляет собой эмоционально-познавательную сферу и является качественным проявлением социализации личности ребенка.

Исследователями (Л. С. Выготским, А. А. Леонтьевым, А. З. Неверовичем, С. Л. Рубинштейном) выдвинуты важнейшие положения относительно зависимости эмоций от характера деятельности индивида и их регулирующей роли в этой деятельности. Формирование эстетической потребности ребенка не может ограничиваться только оценкой предметов, явлений, действий, поступков, для ее удовлетворения необходима практическая включенность его в творческий процесс. При этом особенно важно отметить стимулирующую функцию эстетических потребностей, которые активизируют и обогащают деятельность личности.

В нашей работе мы пытались проследить зависимость развития эмоционально-познавательных мотивов от содержания и структуры художественной деятельности (музыка, изобразительное искусство, литературно-художественная деятельность), а также от характера взаимоотношений ребенка со сверстниками, усвоения им нравственных норм и правил поведения.

В процессе исследования нами были выявлены некоторые закономерности эмоционально-познавательной деятельности в различных видах художественной практики:

1) Восприятие абстрагированного образа в искусстве возможно только при условии освоения ребенком основных свойств и качеств предметов и явлений в действительности. Например, изображение листьев клена не даст ребенку полного представления об особенностях его формы, строения, фактуры, как бы мастерски оно не было выполнено художником; ребенок никогда не поймет музыкальной шутки или грусти, если не испытал этого сам или не наблюдал у других людей; в художественно-речевой и театрально-игровой деятельности не сможет передать образ положительного или отрицательного героя, если в окружающей жизни не испытал эмоциональных состояний при столкновении с людьми, проявившими соответствующие качества личности.

2) Образная обобщенность предметов и явлений действительности протекает у ребенка наиболее успешно при комплексном восприятии образа в различных видах искусства, че-

му способствует синкретичность детского восприятия. Так, после чтения «Сказки о царе Салтане» детям предложили передать в образных движениях персонажи — ткачиху, повариху, Бабариху, князя Гвидона. При этом были показаны иллюстрации к сказке и прозвучали фрагменты музыки Н. Римского-Корсакова. Сочетание музыки, иллюстраций и художественного слова создали условия для эмоционального «вживания» в характеры героев, благодаря чему дети смогли подобрать движения яркие, точные, отражающие основные черты персонажей.

3) При формировании образа важно, чтобы ознакомление детей с составляющими предметов и явлений не утрачивалась эмоциональная целостность общего и частного. Лишение эмоциональной окраски процесса обследования ребенком предмета приводит к потере интереса к данному виду деятельности. Так, рассматривание красивого букета детьми сопровождается радостью, восхищением, которые положительно влияют на формирование познавательных эмоций.

Формирование эмоционально-познавательных процессов у ребенка находится в тесной связи с развитием мотивов поведения, появлением у него эстетических потребностей и интересов.

На занятиях по изобразительному искусству дети рисовали на тему «Портрет моего друга». В ходе беседы каждый из детей, характеризуя своего товарища, называл его добрым, умным, смелым. Малыши, рассказывая друг о друге, наделяли его мужественными чертами характера. Например: «Мой друг Коля хороший, добрый, смелый, он защищает маленьких, не дает их в обиду. Я буду его рисовать», или «Я нарисую Вову. Он веселый, с ним интересно играть».

Сама последовательность создания образа в рисунке характеризовалась живописной обобщенностью в отборе и выделении главного в характере товарища, эстетическим отношением к цвету, высокой эмоциональностью. Портретные рисунки обладали сходством, характеризовались цельностью и чистотой образов, раскрывающихся в цветовом решении. У многих детей главные детали, которые служат для выделения основ характера (глаза, рот, нос), были обозначены условным цветом. В работах видится замечательная способность детей предельно простыми средствами создавать образы, отвечающие настроению ребенка, его чувствам, желанию изобразить товарища достойным, красивым.

Впоследствии была организована игра-драматизация «Теремок», где при распределении ролей дети отдавали предпочтение тем, кого они непосредственно изобразили в рисунках. Выбор партнера самим ребенком способствовал тому, что у детей формировались способности согласовывать свои действия с действиями товарища, взаимопонимание, сочувствие, соше-

реживание. В условиях эмоционального контакта в игре были созданы возможности для самостоятельного регулирования взаимоотношений между детьми, усвоения общественных норм поведения, что впоследствии становится содержанием их внутренних побуждений, стремлений быть социально полезными для сверстников и других людей.

## **ПРИЕМЫ РЕГУЛИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ДЛИТЕЛЬНОМ СТРЕССЕ**

**Китаев-Смык Л. А., Боброва Э. С.**

Общие закономерности социально-психологических проявлений стресса проистекает из того, что каждый человек как элемент человеческой популяции является воплощением противоречий между личным и общественным. Как недостаток общения, так и превышение эволюционно установившихся норм скученности людей вызывают у них дистресс. И в том и в другом случаях стресс, стабилизируя нормы общественного существования, поможет способствовать развитию общественных взаимоотношений. Психологическая сущность человека как существа общественного требует от него претворения в жизнь альтруистических тенденций. Но ни один человек со своим индивидуальным сознанием не может полностью отрешиться от эгоистических мотивов. Постоянное уравнивание этих двух тенденций является источником многочисленных проявлений стресса (эустресса, дистресса), в свою очередь ведущих к прогрессу или к регрессу личности. Важную роль в стрессовых преобразованиях личности и в изменении взаимоотношений между людьми играют не только социальные и личностные факторы, но и такие, как состояние человека, его самочувствие, психо-физиологические и медико-физиологические факторы.

В ходе учебно-воспитательного процесса важную роль играют эмоциональные компоненты общения учащихся друг с другом и с преподавателями. Эмоциональность общения особенно значимо влияет на эффективность учебно-воспитательного процесса при стрессе, как в кратковременных экстремальных ситуациях на экзаменах, зачетах, так и при длительных стрессогенных нагрузках в ходе напряженного усвоения учебного материала. На протяжении обучения в отдельных случаях могут возникать выраженные проявления стресса, меняющие характер общения отдельных или многих учащихся. Ниже мы рассмотрим основные типы изменения общения при стрессе, влияющие на эффективность учебно-воспитательного процесса, и условия, необходимые для управления общением

при стрессе, для создания в учебном коллективе положительного психологического климата.

Хронический стресс во время учебы может вызывать активизацию социально-негативных проявлений общения. Это: 1) тенденция к конфронтации с «лидирующим концептом». Она проявляется в возникновении склонности к неприятию учащимися директивных сведений, в том числе учебного материала, в непризнании лидирующей роли преподавателя в ходе учебно-воспитательного процесса, в неприязни учащегося при стрессе к тем или иным обращениям к нему со стороны соучеников и др., проявляющейся как повышенная раздражительность, вспыльчивость, обидчивость и т. п.; 2) уклонение от ответственности. Она проявляется в снижении уровня притязаний, в готовности к низкой оценке своих знаний, в активном отказе от общественных поручений, от собственной лидирующей роли в группе и т. д.; 3) активное отчуждение от коллектива.

При хроническом стрессе в ходе учебы могут активизироваться социально-позитивные проявления общения. Это: 1) активизация тенденций к поддержке «лидирующего концепта», т. е. усиление склонности к успешному выполнению учебных и других заданий, указаний; признание достоинств преподавателя и возрастание уважения к нему (возникновение преданности ему); склонность к выдвижению лидеров (формальных или неформальных) из числа членов группы; возрастание склонности к обоюдному общению; 2) принятие на себя ответственности — повышение уровня притязаний в учебной и общественной работе, возникновение склонности к собственному лидированию в группе, как при наличии, так и при отсутствии данных к тому; 3) возникновение или усиление тенденции к сплочению членов учебного коллектива.

При длительном стрессе в отдельных случаях может возникать снижение активности общения, т. е. тенденция к социально-психологической пассивности. Как правило, такое проявление стресса сопряжено со снижением активности учащихся в восприятии учебного материала, что отрицательно влияет на эффективность учебы.

Для формирования социально-позитивной активизации общения в стрессогенных условиях необходимы следующие условия: 1. Осознание того, что факторы, создающие стресс, нетерпимы, а их возникновение не обязательно в ходе учебного процесса. 2. Наличие субъективной определенности позитивной цели, достижение которой ликвидирует стресс и «окупит» усилия по ее достижению (для учащихся такая цель — окончание учебы и успешное трудоустройство). 3. Убежденность в том, что большинство учащихся стремится к той же цели и готовы предпринять аналогичные усилия по ее достижению. 4. Наличие реальной возможности «первого шага» на пути

к освобождению от действия стрессогенных факторов и представление о реальности последующих «шагов» к цели. 5. Наличие обращенного к членам учебной группы эмоциогенного побуждения к совершению указанного «первого шага».

В ходе учебно-воспитательного процесса может возникнуть нежелательная консолидация тех или иных групп учащихся. Для ее предотвращения необходимы следующие условия: 1. Формирование у членов группы представления о терпимости стрессогенных трудностей в ходе учебы. 2. Поддержание «потенциала терпения» частными послаблениями в ходе учебно-воспитательного процесса. 3. Создание у отдельных учащихся представления об уникальности его стрессовых переживаний и о личной вине в возникновении стрессогенных трудностей в учебе. Формирование мнения о боеперспективности нежелательной консолидации групп учащихся. 5. Предотвращение эмоциогенных стимулов к нежелательной консолидации.

## **ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ НА УМСТВЕННУЮ РАБОТОСПОСОБНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ**

**Костюхина Л. В., Хахиашвили Ф. А.**

В настоящее время проведен ряд поисковых экспериментов, подтверждающих целесообразность использования функциональной музыки в качестве эмоциогенного средства воздействия на активность учащихся (Л. Н. Трегубова, 1973; Т. Н. Метельницкая, 1983).

В частности выявлено ее влияние на снятие утомления у учащихся и повышение их работоспособности, эффективности творческой деятельности и усиление внушающих установок.

Вместе с тем, применение функциональной музыки в младших классах — явление спорное. Так в исследовании Т. Н. Метельницкой (1983) указывается на нецелесообразность трансляции музыки в 1—3 классах, так как младшие школьники отличаются несовершенством высших психических функций и музыка, что выступает дополнительным эмоциональным раздражителем, мешает концентрации внимания, отрицательно воздействует на успешность их учебной деятельности.

Целью проведенного поискового эксперимента было выявление новых форм и методов внедрения музыки в учебную деятельность младших школьников для повышения их умственной активности.

Исследование осуществлялось в течение двух лет на четырех вторых классах в реальных условиях учебной деятельности младших школьников.

Для апробирования было разработано три основные формы использования функциональной музыки, соответствующие физиологически обоснованным режимам труда и отдыха, которые были установлены на основе исследований динамики умственной работоспособности учащихся: встречная музыка; музыка, звучащая во время самостоятельной работы учащихся; музыка отдыха.

По каждому из направлений составлялась музыкальная программа, которая увязывалась с санитарно-гигиеническими условиями работы учащихся и спецификой отдельных предметов.

Данные, полученные в результате поискового эксперимента, показали, что при введении сопутствующей учебному процессу музыки в младших классах необходимо: а) провести определенную работу по подготовке учащихся к музыкальному восприятию, повышению их музыкальной культуры; б) учитывать следующие основные критерии: возраст учащихся, уровень их общей музыкальной подготовки, вид учебной деятельности, степень трудности учебных заданий, содержание учебного материала; в) исключать элементы развлекательности (то есть музыка не должна отвлекать внимание учеников от работы, а создавать по преимуществу лишь общий звуковой фон).

Вместе с тем функциональная сторона музыкальных программ не отделима от эстетической и воспитательной. Музыкальные произведения должны не только стимулировать умственную деятельность учащихся, но и способствовать их интеллектуальному развитию, повышению эстетического вкуса.

Обобщение полученных экспериментальных данных позволило сформулировать ряд рекомендаций учителям начальных классов.

В частности для сокращения периода «вработываемости» и стимуляции исходной работоспособности учащихся желательно использовать программы «встречной музыки», звучащей в течение 5—8 минут до начала учебных занятий. В данную программу включаются жизнерадостные, ритмические мелодии подвижного характера. Здесь широко могут быть использованы пионерские песни, отрывки из детских опер, музыка из мультипликационных фильмов соответствующего характера.

В период максимальной работоспособности мы рекомендуем использовать сопутствующую музыку, звучащую во время проведения самостоятельных и контрольных работ по различным дисциплинам.

Данная музыкальная программа служит поддержанию высокого уровня активности за счет звучания тихих мелодий легкой музыки, среднего, ровного темпа, с мягким и ясным мелодико-ритмическим рисунком, не сложных по форме и со-

держанию. Хорошо включать в нее знакомые инструментальные мелодии, инструментальные миниатюры, отрывки из фортепианных циклов, ноктюрны, вариации, прелюдии народные танцы, произведения легкой танцевальной музыки.

Составить программу, сопутствующую контрольным и самостоятельным работам желательно так, чтобы темп последующего произведения был более быстрым по сравнению с предыдущим, что помогает учащимся в активизации их мыслительной деятельности. Это как бы «подтягивает» мыслительные процессы, темп мыслительной деятельности ускоряется.

Звучание такой программы необходимо ограничивать 20—25 минутами, чтобы не вызвать утомление учащихся.

В период прогрессивного снижения работоспособности и появления утомления рекомендуется использовать музыку отдыха. Эта музыка звучит в виде музыкальных пауз, помогая временно разгрузить рабочие центры мозга. Ее можно включать на третьем-четвертом часу учебных занятий, продолжительность ее звучания — 1,5—2 минуты. В эту программу могут входить произведения различные по форме и содержанию.

В течение учебного дня продолжительность всех музыкальных программ не должна превышать 35—40 минут.

Музыкальные программы необходимо формировать таким образом, чтобы одни и те же произведения повторялись не чаще, чем через 1—2 месяца. Изменение порядка расположения материалов и различные их комбинации помогают обновить программы.

Введение функциональной музыки, создающей комфортные условия в учебном процессе, по нашим данным, способствует повышению работоспособности учащихся в среднем на 22%.

Полученные результаты рассогласуются с данными Т. Н. Метельницкой и показывают на необходимость расширения исследовательского поиска по использованию функциональной музыки в учебной деятельности младших школьников.

Особый интерес в этом отношении приобретает изучение влияния музыкальных эффектов на различных этапах усвоения знаний младшими школьниками.

Так, согласно положению теории эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности (А. Я. Чебыкин, 1983), наиболее существенное влияние музыки отдается на этапе рассмотрения основного содержания вводимых знаний на уроке для создания эффекта сопереживания. Указанное положение и составляет предмет дальнейших наших исследований в этой области.

## ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Кошелева А. Д.

Одним из центральных вопросов психологической готовности ребенка к школьному обучению является выделение и изучение ее показателей. Несмотря на большое количество исследований, проведенных в этом направлении, они относятся преимущественно к старшему дошкольному возрасту и раскрывают в основном так называемую интеллектуальную готовность.

Вместе с тем, выступая против односторонности в таком понимании готовности к школьному обучению, некоторые исследователи отмечали, что ребенок, приходящий в школу, «должен обладать известной направленностью своей личности и теми чертами воли и характера, которые обеспечивают возможность полноценного выполнения им учебного труда» (Л. И. Божович). Продолжение и раскрытие этого направления нашло отражение в исследованиях последних лет, в которых психологическая готовность ребенка-дошкольника к школьному обучению рассматривается с позиции личностной готовности (Д. Б. Эльконин, Г. Г. Кравцов и др.).

По мнению ряда авторов, одним из важнейших критериев личностной готовности дошкольника к школе является социальная зрелость. Как отмечал Д. Б. Эльконин, психологическая готовность к школе представляет собой развитие до определенного уровня разных сторон психики в их единстве «при ведущем значении мотивационно-волевой и социальной сфер». Готовность к школе, подчеркивал он же, создает «социальная зрелость, а не технические умения»<sup>1</sup>. При этом под социальной зрелостью имелись в виду особенности социального развития ребенка в широком плане: характер ориентировки в социальных отношениях людей, понимание правил и норм поведения, развитие социальных эмоций, мотивов и потребностей.

На наш взгляд, формирование личностной готовности ребенка к школьному обучению следует понимать как формирование у него сложной системы саморегуляции поведения: взаимоотношений и деятельности, — системы, в которой ведущим звеном является эмоционально-волевая регуляция ребенка или степень овладения им своим поведением в условиях разнообразных воздействий.

Многолетнее изучение эмоциональной сферы детей, посе-

<sup>1</sup> Д. Эльконин. Размышления над проектом. Коммунист, 1984, № 3, с. 62.

щающих массовые дошкольные учреждения и испытывающих разного рода трудности при поступлении в школу, позволило выделить особенности эмоциональной регуляции поведения, важные для характеристики саморегуляции ребенка и, соответственно, для прогноза его возможностей принятия будущей позиции школьника. Некоторые из этих особенностей проявляются у детей довольно рано и выражаются в специфических тенденциях эмоционального развития, характерных только для определенного возрастного этапа. Ретроспективно, опираясь на данные анамнеза развития детей с трудностями адаптации к школьному обучению, а также на данные, полученные с помощью анкетирования и опроса родителей, можно эти тенденции представить следующим образом.

В раннем возрасте одним из важных показателей общего психического и, в частности, эмоционального развития может служить **характер эмоциональных порогов и эмоциональной чувствительности** ребенка, возникающих в ответ на внешние воздействия: слуховые, зрительные, отдельные предметы, лицо и голос человека и др. Причем, особого внимания и дальнейшего прослеживания в связи с проблемой эмоционально-волевой регуляции должны заслуживать крайние варианты, или тенденции, эмоциональных проявлений: I — когда наблюдается чрезмерность или парадоксальность отдельных реакций детей на внешние воздействия, — то есть имеют место тенденции превышения аффективной реакции над силой воздействия (дети не выносят резких и сильных звуков, громкого пения рядом, отдельных выражений лица взрослого и т. д.); II — когда, наоборот, эмоциональные проявления в подобных условиях чрезвычайно снижены или отсутствуют вообще.

В дошкольном возрасте данные тенденции, если они действительно имели место, становятся более выраженными в сфере социальных эмоций, опосредствованных жизненным опытом ребенка, расширением сферы его деятельности и взаимоотношений. Существенным критерием эмоционально-волевой готовности ребенка к школе на этом этапе является **характер его эмоциональной выносливости**, обнаруживаемой в социальных контактах ребенка со взрослыми и сверстниками в сфере его формирующихся отношений (что вторично приводит к широкому диапазону эмоциональных проявлений, характеризующих физический и психический тонус, настроение и самочувствие ребенка).

Выраженность и устойчивость подобных эмоциональных реакций позволяет некоторым исследователям говорить в данных случаях об особом аспекте саморегуляции поведения ребенка, а именно — «деятельности на людях» (А. Б. Добрович, А. И. Захаров).

Действительно, дети, у которых механизмы эмоциональной регуляции еще не сформированы, в условиях пребывания в группе детского сада нередко испытывают отрицательные эмоции или крайнее напряжение, когда они попадают в центр внимания сверстников и взрослых. Обычно они избегают участвовать в соревнованиях, эстафетах и конкурсах; не любят рассказывать стихи или исполнять песни индивидуально, без коллектива; поднимая руку и желая ответить на вопрос воспитателя, — внезапно теряются и умолкают, почувствовав к себе внимание со стороны других.

При восприятии сказок или фильмов с эмоциональным содержанием в особо напряженные моменты закрывают глаза и даже лицо руками. Печальная развязка сюжета может вызвать безутешные рыдания, которых ребенок стесняется и в то же время не может сдержаться. Особенно плохо такие дети переносят отрицательные оценки, замечания взрослых и сверстников. Они крайне чувствительны к форме замечания, к просодике голоса, которым воспитатель его делает. Подобные переживания могут быть довольно длительными; если ребенка не переключать и не выводить из этих состояний, переживания становятся вязкими и самоподкрепляющимися, — даже при исчезновении их первоначальных источников.

Начало школьного периода, несмотря на то, что дети охотно идут в школу, характеризуется весьма нелегкой адаптацией таких детей к школьному режиму, особенно в связи с первыми неудачами в учебной деятельности. В самом начале этого периода у них могут возникать: а) эпизодические нарушения сна в сочетании с отрицательными эмоциональными состояниями (криком и плачем ночью), иногда сопровождающимися появлением энуреза; б) резкий спад настроения и самочувствия, выражающийся в нежелании ребенка идти в школу и, наоборот, в большом желании вернуться в детский сад; в) возрастание внутреннего напряжения, мешающего адекватному овладению новыми видами деятельности; г) усиление чувствительности к отрицательным оценкам и замечаниям со стороны учителя и близких взрослых; д) появление истощения и утомления, особенно заметных по утрам: нежелание вставать, жалобы на плохое самочувствие; е) общее угнетение эмоционального состояния из-за изменившихся отношений с близкими взрослыми, появление страхов темноты, страхов оставаться дома одному. В целом эмоциональное поведение этих детей можно характеризовать как состояние эмоционального дискомфорта на фоне изменившейся социальной ситуации ребенка.

Следует особо подчеркнуть, что в этих тенденциях очень четко выступила одна из фундаментальных закономерностей проявления и развития эмоций, а именно — их многуровневость (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец

и др.). Многоуровневость заключается в существенных качественных отличиях в природе и содержании эмоциональных проявлений разных уровней: I — элементарных, непосредственных эмоциональных реакций, вызываемых воздействиями окружающего мира и образующих широкий спектр чувственных состояний и II — высших эмоций и чувств, опосредствованных социальными требованиями и ожиданиями (в виде норм, правил, эталонов поведения), речевой функцией, идеями, образами, представлениями.

По мере формирования многогранного и многослойного эмоционального опыта происходят изменения в соотношении эмоций разных уровней, в возникновении сложных форм их взаимодействия. Элементарные, непосредственные эмоциональные реакции, характерные для ранних этапов развития ребенка, уступают место на поздних этапах более высокому уровню — мощному «пласту» социальных эмоций, но не исчезают полностью. Они как бы отступают на второй план и подчиняются опосредствованным эмоциям. Такого рода преодоление непосредственных чувственных состояний и подчинение их эмоциям, опосредствованным социальными установками и требованиями, — является важным показателем личностной зрелости ребенка, его эмоционально-волевой готовности к школе.

Взаимодействие и взаимовлияние эмоций разных классов и уровней, их сложные взаимоотношения (иерархии) складываются по мере того, как ребенок овладевает тем или иным содержанием деятельности и фактически их можно наблюдать в условиях любой деятельности. Поэтому важным показателем эмоционально-личностной готовности ребенка в школе является адекватность его эмоционального поведения условиям деятельности, в которых ребенок приобретает опыт ее осуществления. (Естественно, что каждый из видов деятельности, имея свое специфическое содержание, осуществляет свой «вклад» в развитие эмоционально-волевой регуляции поведения ребенка).

Ведущее место, как известно, в дошкольном возрасте занимает игра. Эмоциональное отношение ребенка к игре как деятельности может служить показателем того, насколько заинтересованно ребенок осваивает окружающий мир.

К примеру, наблюдая за поведением младших дошкольников в процессе самостоятельно организуемых игр, можно заметить существенные различия между детьми в плане заинтересованности игрой как особой деятельностью в целом: то есть готовность откликнуться на предложение поиграть, особенностей участия ребенка в развертывании игры, степени эмоциональной включенности в длительную игру. Эмоциональное отношение ребенка к игре — это сложная эмоция, возникающая как результат отдельных игровых действий с предмета-

ми, создания воображаемых ситуаций и т. д. И поэтому чрезвычайно важно, во-первых, понять причины этого отношения и, во-вторых, развернуть целенаправленную стратегию коррекции такого отношения в случае необходимости.

Обращаясь к разным видам игр у старших дошкольников и сопоставляя эмоциональные проявления детей в разных видах игр, можно обнаружить существенные затруднения в овладении многими детьми играми с правилами. Игры с правилами требуют от ребенка принятия программы действий в условном плане, а также устойчивого целенаправленного ее осуществления. Критерий благоприятного (или неблагоприятного) прогноза в этих случаях состоит в эмоциональном отношении ребенка к такого рода играм в целом, а также — в характере эмоциональных проявлений, подкрепляющих отдельные игровые действия. Так, дети с высоким уровнем принятия игровой мотивации и высоким интересом к таким играм имеют благоприятный прогноз, несмотря на возможное допущение ошибок по ходу игры. В тех же случаях, когда у детей возникает состояние высокой эмоциональной напряженности и отрицательного отношения к играм с правилами (при положительном отношении ребенка к сюжетно-ролевым играм), — можно предположить неблагоприятный прогноз в плане готовности детей к обучению в школе.

Выполнение детьми практических заданий в самых разнообразных ситуациях позволяет выделить у дошкольников, по крайней мере, две основные линии эмоциональных проявлений, свидетельствующие о становлении в этом возрасте двух систем мотивации, системы мотивации достижений и системы мотивации отношений.

Как правило, каждая конкретная ситуация практической деятельности побуждает какой-то один мотив. Поэтому в плане прогноза готовности к школе особенно интересны те ситуации, в которых с одинаковой силой актуализировались и мотив достижений, и мотив отношений (ситуации «двойной мотивации»), — а ребенку предоставлялось право выбора соответствующей стратегии поведения. Наименьшую социальную зрелость, на наш взгляд, обнаруживают дети с крайними вариантами поведения: I — дети с высокой ориентацией только на достижения (при игнорировании сферы отношений вообще или же при явно отрицательных проявлениях отношения к сверстнику); II — дети с доминированием мотива отношений и «вязким» характером этих отношений, в конечном итоге снижающих результаты самой деятельности.

Критерием высокой эмоционально-личностной зрелости является оптимальное функционирование обеих систем, динамично взаимодействующих в каждой конкретной ситуации и изменяющихся при смене поставленных перед ребенком задач.

Для понимания эмоционально-волевой готовности ребенка

к школе определенную информацию может дать эмоциональное поведение детей в условиях практической деятельности, возникающее под влиянием отвлекающих воздействий и трудностей, с которыми сопряжена для детей эта деятельность. Введением отвлекающих воздействий и затруднений создается аффектогенность ситуации или усиливаются моменты напряжения и столкновения разнонаправленных тенденций. У детей с несформированными механизмами саморегуляции и, в частности, эмоционально-волевой регуляции, отвлекающие воздействия оказывают дезорганизующее влияние на характер их активности, поведения в целом. Дети с высоким уровнем развития регулятивных механизмов успешно завершают деятельность,

Проведенное исследование позволило нам выявить и некоторые особенности такого вида познавательной деятельности, как: восприятие социальных ситуаций взаимодействия других людей, оценивание детьми их поступков и действий,— а также связать эти особенности с готовностью к школе старших дошкольников. Обнаруженные между группами детей различия типа восприятия сложной сюжетной ситуации (содержательно-смыслового, опосредствованного или ситуативного, непосредственного) обусловлены, на наш взгляд, закрепившимися в опыте ребенка и получившими преобладающий характер эмоциями того или иного уровня.

## **ВЛИЯНИЕ СУГГЕСТИИ НА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Лепихова Л. А., Востриков А. А., Бютнер С. И.**

Одним из резервов повышения качества обучения и воспитания в общеобразовательной школе является применение новых активных форм и методов передачи знаний, которые предусматривают усиление психогигиенического аспекта учебной деятельности, сочетание ее высокой эффективности с сохранением психофизического здоровья детей.

К числу перспективных методов педагогической работы относятся различные суггестопедические методы, включающие в обучающий процесс кратковременные сеансы суггестивного аутогенного погружения на фоне предъявления учебной информации. Представленные в литературе теоретические обоснования суггестопедических методов акцентированы на том, что при их использовании происходит перестройка привычных механизмов познавательной деятельности, активизация резервных возможностей психики за счет актуализации продуктивного взаимодействия между осознаваемыми и неосознаваемыми компонентами психики. Включенные в учебную деятель-

ность внушение и самовнушение оказывают целенаправленное мобилизирующее воздействие на психические процессы учащихся, их волю, воображение, эмоции, память, внимание. Снижение мышечного напряжения в состоянии произвольной релаксации вызывает особые состояния в центральной нервной системе, повышающие уровни восприятия и активной переработки информации при отсутствии психических перегрузок и переутомления. Можно допустить, что эффект психической активации на фоне мышечной релаксации связан с тем, что при произвольном понижении тонуса скелетной мускулатуры уменьшается приток афферентной информации с мышц всего тела в центральную нервную систему, в частности, в ретикулярную формацию ствола мозга. Если в этом состоянии зрительный и слуховой анализатор обучающихся активно стимулируется поступающей учебной информацией, то за счет повышения уровня лабильности нервной системы активизируются познавательные процессы (восприятие, внимание, запоминание). При этом повышается также уровень эмоциональной устойчивости, снижается состояние ситуативной тревожности, что, в свою очередь, улучшает качество познавательной деятельности, восприимчивость человека к усвоению информации. Существенно и то, что сеансы релаксации и развивающие уроки по суггестивно-программированной системе включали как основную часть заданий активную тренировку образов, представлений, воображения, являющихся компонентами образной способности творческой активности личности. На развивающих уроках в процессе активизации различных видов простых и сложных представлений, описания образов повышенной сосредоточенности и запоминания одновременно формировалась положительная эмоциональная установка к восприятию информации новым путем и уверенность в своих возможностях.

Данная экспериментальная работа выполнялась по заказу Минпроса УССР с целью проверки влияния суггестивно-программированной системы обучения, разработанной А. А. Востриковым, на психофизиологическое состояние учащихся. Объектом изучения были учащиеся 4-х, 5-х, 6-х классов общеобразовательной школы, обучавшиеся иностранному языку по экспериментальному курсу суггестивно-программированной системы. Исследование проводилось в сравнительном плане с анализом показателей в экспериментальных и контрольных группах учащихся в течение 2-х лет.

В экспериментальных классах перед началом массированного предъявления учебной информации (30—40 новых иностранных слов) проводился сеанс незначительного аутогенного погружения. На соответствующем музыкальном фоне у учащихся вызывалось представление о пребывании в раскачивающемся на волнах катере в теплый солнечный день или в космическом корабле, возникало состояние легкости и тепла в те-

ле, общего приятного и радостного состояния. Замечено, что после нескольких упражнений у детей эти заданные состояния возникают легко и быстро, занимают на уроке не более пяти минут общего времени.

В контрольных классах занятия проводились по традиционной системе обучения иностранному языку.

В психофизиологическую часть исследования включался контроль основных показателей, характеризующих познавательную деятельность учащихся: концентрация внимания, и работоспособность по таблицам Анфимова; скорость восприятия простых сигналов по модифицированной таблице Шульте; оперативная и кратковременная память на слова и числа; психический темп по теппинг-тесту, как показатель лабильности нервной системы и эмоциональной стабильности; измерялся также пульс и артериальное давление как показатели психофизического напряжения учащихся.

Данные психофизиологического исследования в экспериментальной и контрольных группах учащихся анализировались на основе вычисления средних показателей по группам и статистически значимых различий по критерию знаков.

Сравнение психологических данных в экспериментальной и контрольной группе 4-го класса показало, что в начальном этапе обучения по суггестивно-программированной системе статистически значимые различия проявились только по показателям оперативной памяти и по теппинг-тесту. Сравнение же усредненных показателей в абсолютных значениях говорит о том, что в экспериментальной группе учащихся качество психических процессов выше, чем в контрольной. Это проявилось в более высоких показателях памяти на числа, концентрации внимания, работоспособности и теппинг-теста.

Что касается эмоционального состояния этих учащихся, то заключение о нем давалось по показателям теппинг-теста в максимальном варианте и коэффициенту эмоциональной стабильности (КЭС), а также по данным опроса детей, родителей и учителей. Показатели максимального теппинг-теста и КЭС в экспериментальной группе были выше, чем в контрольной, что говорит о более высокой эмоциональной устойчивости учащихся, овладевших приемами психической саморегуляции. По единодушным данным опроса отмечается более устойчивый, ровный и положительный эмоциональный тон учащихся, исчезновение случавшихся ранее вспышек раздражительности и непослушания, улучшение сна и более легкие утренние выходы из сна.

Подтверждением большей эмоциональной и вегетативной устойчивости учащихся экспериментальной группы была и меньшая частота пульса (77 уд./мин.) в сравнении с контрольной (86 уд./мин.), что говорит о большой вегетативной возбудимости последних.

В целом, можно отметить, положительное воздействие суггестивно-программированной системы обучения на динамику познавательных процессов и эмоциональное состояние учащихся 4-го класса. Это тем более важно, что улучшение психофизиологического состояния сочеталось с более высоким уровнем усвоения учебного материала при многократно возросшем его информационном объеме.

Учащиеся экспериментальной группы 6-го класса, обучавшиеся по суггестивно-программированной системе, второй год и соответственно проходившие повторные психологические исследования, ко времени контрольных замеров в достаточной степени овладели методикой усвоения учебной информации в сочетании с мышечной релаксацией и развили образную способность, т. е. активизировали первосигнальный, правополушарный тип мышления. Приобретенные навыки саморегуляции эти учащиеся нередко самостоятельно использовали на других уроках и при подготовке домашних заданий.

Сравнение психологических показателей экспериментальной и контрольной групп 6-го класса по критерию знаков выявило достоверные различия между ними. В частности, в экспериментальной группе у учащихся зарегистрирован большой объем восприятия, лучшая концентрация внимания, а также память на слова и числа, более высокий темпинг-тест и точность работы по корректурным таблицам.

В полученных данных заслуживает внимания возрастной анализ показателей психического темпа по темпинг-тесту. Показатели темпинг-теста в экспериментальной группе 6-го класса во всех пробах выше, чем в контрольной группе. Сопоставление этих данных по 4-му и 6-му классу говорит о том, что в контрольной группе 6-го класса, несмотря на возрастную разницу в 2 года, параметры психического темпа отстают от аналогичных показателей в экспериментальной группе 4-го класса. Существенная разница по психическому темпу в экспериментальных и контрольных группах позволяет сделать заключение о том, что под влиянием суггестопедических психорегулирующих процедур и развивающих образную способность уроков возрастает уровень лабильности нервной системы. Это важный факт, служащий объяснением одному из механизмов более высокого уровня усвоения знаний и активизации познавательных психических процессов.

Если исходить из известного положения о том, что свойство лабильности нервной системы определяет пропускную информационную способность мозга и качественные характеристики памяти, объема внимания и восприятия, влияет на скоростные характеристики психической деятельности человека и является составляющей механизма эмоциональной устойчивости, то можно дать вполне обоснованное пояснение влияния психорегулирующих приемов на эффективность обучения.

В частности, они повышают уровень лабильности, как свойства нервной системы, и положительно изменяют параметры эмоциональности учащихся.

Это подтверждено в процессе наблюдения за поведением учащихся и интервьюирования. Учителя отмечали, что с учащимися экспериментальных групп легче работать не только потому, что у них улучшилось усвоение знаний по всем предметам, но и изменилось отношение к занятиям, повысилась мотивированность учения. Возможным объяснением этому может быть то, что активизация познавательной сферы, ее резервных возможностей, способствовала легкости усвоения знаний, а следовательно, привлекательности этого дела; стал устойчиво положительным эмоциональный фон, радостным — настроением, значительно улучшился социально-психологический климат в экспериментальных группах. В них отмечен более тесный и дружественный контакт учителя с учащимися и спокойные, товарищеские отношения между детьми. Появился интерес к иностранному языку. Объективно значительно улучшилась общая успеваемость детей.

По самооценкам учащихся, навыки вхождения в состояние релаксации возникают легко, состояние это приятное, оно успокаивает и повышает общую работоспособность. Образы, возникающие в процессе развивающих уроков, по мере тренировок становятся все более отчетливыми, яркими, их легко красочно описать, при этом проходит также скованность речи. Отмечается устойчивость спокойного, радостного настроения. Вхождение в состояние релаксации перед подготовкой домашних заданий способствует лучшей организации психической деятельности, что проявлялось в сокращении времени подготовки уроков, большей эффективности усвоения материала, более быстром его запоминании. Сокращение времени подготовки домашних заданий, увеличение за счет этого времени для досуга привело многих учащихся в спортивные секции.

По оценкам родителей, дети дома много и охотно делились положительными впечатлениями от развивающих уроков, стали более уравновешенными и организованными в поведении, реже стали болеть простудными заболеваниями.

Некоторое подтверждение сопутствующему улучшению физического состояния детей мы получили по показателям состояния сердечно-сосудистой системы, веса и роста. Как выяснилось в исследовании, параметры частоты пульса и артериального давления в экспериментальных группах 4-го и 6-го классов были ниже, чем в соответствующих контрольных группах, и находились в пределах возрастной нормы. Более низкие значения сердечно-сосудистых показателей говорят о меньшей психической и вегетативной напряженности организма.

Показатели роста учащихся в экспериментальных и контрольных группах практически не отличались, тогда как пока-

затели веса у детей, практикующих психорелаксацию, снизились, что при условии сохранения здоровья, работоспособности и общей активности следует расценивать положительно.

С учащимися 5-го класса эксперимент строился по иной схеме. Динамика психофизиологического состояния в экспериментальных группах с суггестивно-программированной системой обучения и в контрольных группах регистрировалась в течение учебного года по четвертям. Измерялись показатели устойчивости распределенного внимания, концентрации внимания, оперативной памяти, эмоционального настроения, успеваемости, уровня заболеваемости. Сравнительный анализ результатов дал следующую картину.

Показатели устойчивости распределенного внимания во 2-й четверти, т. е. через 3 мес. обучения по нетрадиционному методу в экспериментальной группе были в 2 раза выше, чем в контрольной. После релаксopedического сеанса устойчивость распределенного внимания к концу урока возрастала в 1,5 раза. К концу 3-й четверти эти показатели возросли в 2 раза и были существенно выше, чем в контрольной группе. Концентрация внимания, измеренная по производительности и качеству работы учащихся, к концу 2-й четверти повысилась также в 2 раза, в сравнении с контрольной группой, а к концу 3-й четверти по мере приобретения детьми навыков самосуггестии, эти параметры после суггестopedического сеанса возрастали в 3 раза. В контрольной группе показатели внимания к концу урока оставались прежними или снижались в результате утомления.

Оперативная память в экспериментальной группе к концу 2-й четверти была в 1,5 раза выше, чем в контрольной. В конце 3-й четверти после релаксopedического сеанса показатели оперативной памяти возрастали в 2,5 раза и в целом в 3 раза превышали эти же данные в контрольной группе.

В процессе психологического наблюдения за учащимися по оценке их самочувствия, активности, бодрости, эмоционального настроения отмечено положительное влияние суггестopedических сеансов на общий психофизиологический тонус. По самооценкам детей, у них стало преобладать ровное, спокойное или радостное состояние, уменьшилась тревожность и напряженность в ожидании контрольной или вызова к доске. Многие отмечают, что почти перестали раздражаться, злиться в тех ситуациях, которые раньше были для них напряженными. По единодушному мнению, стали легко и радостно просыпаться по утрам.

Эти ответы учащихся подтверждены данными опроса родителей и учителей. Обе стороны отметили, что дети стали более управляемыми, спокойными и повысилась мотивация к учебе, особенно к изучению иностранного языка. Существенно в этом вопросе и то, что в экспериментальных группах успе-

ваемость по всем предметам стала выше в 5-м классе в сравнении с предыдущим годом и в сравнении с успеваемостью в контрольной группе.

Включение релаксopedических сеансов в программу обучения помимо положительного эмоционального и активизирующего психофизиологического воздействия на общее состояние учащихся, способствовало переносу новых навыков умственной деятельности на выполнение заданий по другим предметам, преимущественно гуманитарного цикла.

Таким образом, в сравнительном экспериментальном исследовании показано, что состояния кратковременного аутогенного погружения, периодически практикуемые в процессе напряженной умственной деятельности учащихся, являются существенным фактором активизации их резервов психической деятельности в познавательной, эмоциональной и мотивационной сфере. Повышение продуктивности учебной деятельности без нарастающего утомления способствует более высокой психогигиенической культуре учебной деятельности.

В целом, выполненная практическая и экспериментальная работа по апробации суггестивно-программированной системы обучения, а также других суггестopedических систем, подсказывает необходимость сделать более широкие выводы о настоящих потребностях учебно-воспитательной работы в школе не только в новых методах и формах представления информации, но и в активном включении психогигиенических основ познавательной и эмоциональной деятельности, раскрывающих резервы психики детей и прививающих навыки культуры умственного труда и эмоционального реагирования. Рациональное сочетание традиционных и нетрадиционных форм представления и усвоения учебной и социально значимой, воспитывающей информации может иметь широкое практическое применение в педагогике: формирование познавательных, эмоциональных, волевых и нравственных качеств личности, перевоспитание трудных учащихся, самовоспитание, адаптация к деятельности, корректировка оценочных суждений и уровня притязаний и многое другое.

Подготовка учащихся по специальной психогигиенической программе может стать одним из надежных источников активизации резервов психической деятельности. Нам представляется, что такая программа должна включаться в учебный план уже в начальной школе. Содержанием ее может быть развитие чувствительности основных сенсорных систем, обральной способности и эмоциональной психорегуляции.

# ЗНАЧЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ УЧИТЕЛЯ ДЛЯ СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШЕСТИЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

Матис Т. А.

Данная работа велась в рамках комплексного исследования психологических основ начального обучения, проводимого под руководством В. В. Давыдова. Целью его было выявление влияния особенностей ориентации учителя в педагогическом процессе и его эмоциональных установок на становление учебной мотивации шестилетних детей.

Теоретическим основанием исследования стало положение, выдвинутое Л. С. Выготским, развивавшееся затем в работах А. Н. Леонтьева (1), А. В. Запорожца и их последователей, суть которого заключалась в следующем: успешность продвижения ребенка в учебном материале, стремление его к овладению знаниями, умениями, навыками в значительной степени зависит от того, «как ребенок эмоционально относится к обучающему, к предложенному им заданию, какие чувства вызывает у ребенка сложившаяся ситуация, как он переживает свои успехи и неудачи при достижении требуемого учебного результата и т. д.» (2, стр. 261). Изменение социальной ситуации развития, происходящее при поступлении ребенка в школу и связанная с этим смена ведущих типов деятельности (переход от игры к учебной деятельности) способствует возникновению совершенно новых отношений между ребенком и обучающим его взрослым (3). Взрослый выступает для ребенка как носитель тех норм и правил, которые необходимо усвоить и к усвоению которых ребенок стремится. В связи с этим можно предположить, что система ценностей ученика в данный возрастной период, значимость для него тех или иных видов деятельности складывается в зависимости от того, что особо выделяет в учебной деятельности обучающий взрослый учитель.

При проверке гипотезы изучалась деятельность ряда учителей, обучающих шестилеток грамоте как в условиях школы, так и в условиях детского сада. Основным методом исследования был метод наблюдения, позволивший проанализировать стиль работы учителя, его поведение на уроке, особенности построения занятий и общения с детьми и т. п. Данные

<sup>1</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.— Избранные психологические произведения, т. II, М., 1983.

<sup>2</sup> Запорожец А. В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка.— Избранные психологические труды, т. I, М., 1986.

<sup>3</sup> Выготский Л. С. Проблема возраста. Собрание сочинений в 6-ти томах, т. 4, М., 1984; Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.— Вопросы психологии 1971, № 4.

наблюдения дополнялись и проверялись материалами, полученными в специальных беседах с учителями, где они давали подробную характеристику ученику. Это позволяло уточнить, что более всего ценится учителем, на что он обращает внимание в ходе учебно-воспитательного процесса, что он поощряет, а что порицает в поведении и деятельности детей. Кроме этого учитель должен был оценить каждого ученика класса по следующим параметрам: успеваемости, дисциплине, прилежанию, способностям. Выставленные учителями оценки затем сопоставлялись с рангами, по которым они распределяли этих же учеников в соответствии со своей к ним симпатией.<sup>1</sup> Выявленные таким образом эмоциональные установки учителя сопоставлялись с ориентацией детей на определенные нормы школьной жизни, т. е. определялась значимость этих норм для ребенка. Ориентация детей на те или иные нормы школьной жизни выявлялась как наблюдением за их поведением на уроке, так и в специальном образом организованных беседах и при тестовых обследованиях уровня развития.

Исследование проводилось с шестилетними детьми в средних школах №№ 67, 320 и подготовительной группе детского сада № 936 г. Москвы. Анализировалась деятельность трех учителей начальных классов, имеющих стаж педагогической работы от 3 до 15 лет, воспитателя детского сада, второй год обучающего шестилеток по экспериментальной программе,<sup>2</sup> и научного сотрудника — психолога, имеющего опыт педагогической работы в начальной школе и принимающего активное участие в разработке экспериментальной программы обучения грамоте и ведущего занятия в одной из групп.

Перейдем к описанию полученных данных.

**Учитель А. М.** С шестилетними детьми работает первый год. Очень увлечена работой. Активно пользуется книгами Ш. А. Амонашвили. Уроки старается строить интересно для детей. Озабочена успеваемостью. По собственной инициативе проводит различные проверки знаний, замеряет скорость чтения, сравнивает результаты с параллельным классом, с классом семилеток. Первоначально пыталась отмечать наиболее успевающих детей, награждая их вырезанными из бумаги кружками, но скоро отказалась от этого, заметив чрезмерный интерес к отметке.

При характеристике ребенка в первую очередь отмечает такие его качества: хорошо читает, знает много сказок, с ним дополнительно занимаются родители, ничего не понимает и не хочет заниматься, умеет считать, хорошо запоминает и т. п.

<sup>1</sup> Данный вариант социометрической процедуры разработан и опробован в Институте психологии им. Я. А. Коменского, ЧССР.

<sup>2</sup> Курс обучения грамоте разработан Д. Б. Элькониним и сотрудниками.

Затем — такие: умный, способный, но ленивый, интересующийся или неинтересующийся и т. п.

При ранжировании ее оценки симпатии наиболее часто совпадали с оценками успеваемости детей.

В ходе обследования детей, наряду с интересом к новым необычным заданиям, явно чувствовалось желание хорошо и правильно ответить. Некоторые дети даже специально подходили и спрашивали: «А я правильно все сделал?», «А Саша тоже правильно сделал? и т. д., хотя элемента соревновательности в этих вопросах не было — ни один ребенок не интересовался хуже или лучше других он сделал.

#### **Учитель Н. А.**

С шестилетками работает первый год. Очень в себе не уверена. Неуверенность прячет за строгостью и требовательностью. Уроки строит интересно для детей, привлекая различный материал, игры, постоянно советуется с коллегами, активно использует их опыт. Большое внимание уделяет выполнению распорядка школьной жизни, освоению тех знаний, умений, навыков, которые названы в программе и рекомендованы в инструкциях. Все распоряжения выполняет скрупулезно.

В беседах о детях в равной мере присутствуют характеристики успеваемости, дисциплины, прилежания. О способностях детей было сказано очень мало: класс слабый (слабее, чем параллельный), есть отдельные «звезды», но их мало и учение здесь не при чем.

При ранжировании больше всего с оценками симпатии совпадали оценки прилежания, чуть меньше совпадений было с параметрами успеваемости и дисциплины.

При обследовании детей бросалось в глаза их стремление не только правильно выполнить задание, но и аккуратно написать или закрасить предложенные фигуры. Все дети действовали строго по правилу. Например, сначала надо определить гласные звуки и их закрасить, потом — согласные (хотя материал был ими уже настолько освоен, что они могли бы начать выполнение задания с первого звука — как и поступало большинство детей других классов).

#### **Учитель Л. Е.**

Наиболее опытный и знающий учитель (даже с шестилетними детьми работает уже второй год). Уроки строит с учетом всех методических требований, привлекает опыт работы других учителей, знакомится с работой учителей начальной школы, опыт которых отмечен или где-то обсуждался, при возможности даже посещает их уроки. На уроках Л. Е. царит жесткий порядок. Дети сидят тихо. Говорят только после того, как разрешил учитель. К учителю обращаются только при помощи поднятой руки. Несмотря на это, Л. Е. постоянно

делает замечания типа: не вертись, опять грязно пишешь, ты глупее ничего не могла сказать и т. п.

В беседах выявилась явная неприязнь учителя к детям. И шестилеток, и особенно их родителей Л. Е. воспринимает как своих личных врагов, стремящихся всеми силами осложнить ей жизнь. Поэтому в ее характеристиках присутствовали перечень нарушений, которые допускали дети, в основном дисциплинарного порядка, затем — их нежелание учиться, нежелание выполнять требования учителя и школы.

При обследовании детей выявилось стремление к соблюдению чисто внешних правил поведения в школе. Дети садились перед экспериментатором, сложив руки на столе (несмотря на то, что им предлагали поиграть), прежде, чем ответить на вопрос, поднимали руку; ответ строили по полной форме (т. е. повторяли полностью вопрос, а затем отвечали на него). Причем в ситуации, когда вопрос требовал нестандартного ответа многие дети терялись, начинали нервничать и совсем не могли отвечать.

#### **Воспитатель Л. И.**

Уроки ведет строго по конспекту и выполняет в основном все рекомендации. Но наиболее выразительными бывают у нее игровые моменты и воспитательные. Наоборот, задания, связанные с учебной деятельностью не акцентировались и часто проходили для учеников незаметно.

При характеристике детей отмечала прежде всего их личностные качества. Например, может организовать ребят, подчинить своей воле, хорошо придумывает игры, упрямый и т. д. Озабочена была техникой чтения (по этому параметру оценивалась ее работа).

При ранжировании все дети, кроме одного, в графе «симпатия» получили самые высокие оценки. Более низкая оценка была объяснена тем, что ребенок злой, завистливый.

#### **Психолог Г. А.**

Работала с теми же детьми, что и Л. И. На занятиях, проводимых ею, несмотря на занимательность, четко и последовательно организовывалась учебная деятельность детей, уделялось большое внимание их самостоятельной мыслительной деятельности.

При характеристике детей Г. А. прежде всего выделяла способность ребенка самостоятельно двигаться в материале, поощряла умение организовать свою работу и работу сверстников, наличие предпосылок самооценки и т. п.

Социометрическая процедура показала, что наибольшей симпатией у Г. А. пользуются дети, обладающие какими-либо способностями.

Анализ поведения детей группы показал, что при большой любви к занимательным занятиям, сюжетным играм дети

любят работу, заставляющую их думать, решать новые неизвестные задачи. Они не боятся ошибаться. Некоторые из них пытались выявить какие-то общие свойства предлагаемых задач, придумывали свои задачи, загадки, строящиеся на свойствах звуков и букв и т. п.

Результаты, полученные нами при изучении особенностей деятельности педагога в работе с шестилетними детьми, позволяют сделать вывод о том, что у детей шести лет активно формируется отношение (система ценностей) к школьной жизни, которая затем, возможно, ляжет в основу их учебной мотивации. Эта система ценностей складывается под сильным влиянием учителя, его эмоциональных установок, ориентаций, направленности педагогической деятельности. В тех новых отношениях ребенка с обучающим взрослым, которые возникают в начальный период обучения, дети выделяют прежде всего нормы и правила, которые наиболее сильно влияют на симпатию к ним учителя.

## МОТИВАЦИОННО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мелихова И. А.

Мотивы составляют центральное звено направленности личности и, значит, определяют социальную ценность ее. Поэтому в советской психологической литературе проблема мотивов и их формирование является одной из активных и главных.

Мы исследовали мотивы учебной деятельности у учащихся различных возрастных групп, используя психосемантическую методику Петренко В. Ф., метод наблюдения, анкетирование.

Нашими испытуемыми были учащиеся общеобразовательных школ, студенты, учащиеся вечерней школы. Особый интерес представляют для нас изучение мотивов учебной деятельности учащихся вечерней школы, поскольку контингент учащихся вечерней школы представляет собой возрастную многоплановость — от старших подростков до людей, которые по возрастной периодизации входят в зрелый возраст. Например, в одном из 9-х классов в школе при Одесском заводе «Стройгидравлика» учатся 28 человек, из них трое — 34—36 лет, 9 человек — в возрасте от 20 до 28 лет, а остальные — от 15 до 18 лет. Такое положение создает дополнительную сложность, связанную с возникновением особого микроклимата. В классе неизбежно формируются различные возрастные группировки, и это определяет характер межличностных отношений. В конечном итоге класс превращается в группу, в которой обнаруживаются психологические особенности, при-

сушие и подростковому, и юношескому, и зрелому возрасту.

На эти особенности накладывает отпечаток ведущая деятельность, осуществляемая членами этой группы. Ею оказывается профессиональная деятельность. В то же время очень часто профессиональная деятельность у учащихся разная.

Профессиональная деятельность подчиняет себе учебный процесс и обуславливает его. В свою очередь, эффективность учебной деятельности определяется ценностной ориентацией учащегося вечерней школы на профессиональную деятельность: если она представляет для него значимость, то возникает необходимость в повышении уровня ее исполнения, появления новых знаний и расширения, улучшения прежних. Таким образом формируется новый мотив деятельности, определяющий познавательную активность ее. Такой мотив стимулирует возникновение положительного отношения к учебной деятельности. Учебная деятельность, ориентированная на производственную, оказывается более продуктивной, а мотив ее подчиняется мотиву профессиональной деятельности, в роли которого выступает интерес к специальности.

Социальная зрелость, свойственная данной социальной группе, проявляется прежде всего в активной жизненной позиции, в определенности профессиональных интересов, более четкой ориентации на завтрашний день. Ориентация на завтрашний день проявляется и в успеваемости: учащиеся, которые твердо решили учиться дальше, проявляют намного лучше знания, чем те, кто решил только закончить среднюю школу.

Стремление к самоутверждению, самоопределению, свойственное старшим подросткам и юношескому возрасту, качественно изменяется. Это изменение находит свое выражение в окончательном избрании социальной роли, определении жизненной позиции, а не в поисках ее, как у учащихся старших классов дневных школ.

Сравнивая мотивационную сферу учащихся дневных школ и даже студентов, мы видим, что мотив лидерства в группе, как способе самоутверждения, у них более высокий, чем у учащихся вечерней школы. У студентов самое высокое место занимают два мотива: стремление к знаниям и самоутверждение. У учащихся вечерней школы — стремление к знаниям, материальной заинтересованности и стремление к самоусовершенствованию. Интересно, что мотив самоутверждения сочетается далеко не всегда с хорошей успеваемостью учащихся и студентов. Так, например, из 51 испытуемого, у которого этот мотив оказался на первом месте, учатся на «посредственно», «3» и «4» — 42 человека.

Познавательный уровень учащихся вечерней школы, определяемый качественной характеристикой их потребностей, мотивов и интересов, представляет собой сложность и неко-

тору неопределенность. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, он является достаточно высоким, поскольку определяется мотивом ориентации на конкретный жизненный выбор своего пути (чего очень часто нет у старшеклассников дневных школ), а с другой стороны, этот уровень является более низким, чем у учащихся обычных школ, поскольку тут в меньшей степени действует в качестве мотива сама познавательная деятельность.

Выполнение учащимися вечерней школы различных социальных функций — производственной и учебной — приводит к интеграции этих функций, на основе чего происходит формирование новой функции рабочего-учащегося, в структуру которой входят два подструктурных образования, определяющие жизненную позицию человека, его устремления, его мотивы учебной деятельности. Профессиональная направленность сочетается здесь с учебной и подчиняет ее себе.

Такая иерархия определяет и направленность личности учащихся вечерней школы, ведущим мотивом в ней оказывается мотив, подчиненный интересам, связанным с трудовой деятельностью.

Прослеживается несомненная связь между качеством знаний учащихся, отношением к своим обязанностям ученика и социальным статусом их в производственном коллективе, а зачастую и полное слияние их. Это, несомненно, связано с гражданской зрелостью.

Определенность выбора социальной роли приводит к повышенному интересу к учебной деятельности, в частности, к тем предметам, знание которых поможет лучше ее выполнять.

Самоутверждение учащихся вечерних школ находит проявление в реальной жизненной позиции, через выполнение социальной роли, в определенном идеале, создаваемом учащимися и осознаваемом. Это приводит к окончательной отшлифовке черт характера, раскрывающихся прежде всего через отношение к деятельности, а затем через отношение к самому себе и другим людям.

Как правило, лучшие ученики являются коммунистами, передовиками производства, проявляющими высокую осознанность и требовательность по отношению к себе и своим младшим товарищам.

Наряду с интересом к профессии — как основным мотивом деятельности — у учащихся могут проявляться и иные интересы, которые могут подчинять себе этот мотив, или, наоборот, подчиняться сами ему. Это мотивы индивидуалистические (престижность, честолюбие, материальное благополучие). Чаще встречается среди них интерес «материальный». Учеба в школе даст возможность получить более высокую должность, а, значит, и зарплату.

В этом случае, если в иерархии мотивов они оказываются главными, ослабевают и ценностные ориентации на учебную деятельность. Возникает необходимость в изменении такой иерархии и создании иной структуры мотиваций, в которой познавательный мотив оказывается главным, подчиняющим себе иные.

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКА НА ЕГО ОТНОШЕНИЕ К УЧЕНИЮ**

**Митина Л. М.**

В материалах реформы общеобразовательной и профессиональной школы подчеркивается необходимость воспитания у современного молодого человека таких личностных качеств, как творческое отношение к труду и осознанная потребность в труде, ответственность за качество учебы, соблюдение учебной и трудовой дисциплины. Успешная реализация этих задач во многом зависит от умения учителя осуществлять управление и регуляцию учебной деятельностью школьников, выявлять их склонности, интересы, отношение к учению, своевременно обнаруживать причины отставания в учебе и недостатков в поведении учащихся, выбирать наиболее оптимальные пути устранения негативных явлений. Эффективное психолого-педагогическое изучение отношения школьников к учению диктует необходимость познания мотивационной основы их поведения.

В нашем исследовании была сделана попытка дать теоретическое обоснование и осуществить экспериментальную проверку методических приемов, направленных на изучение психологической закономерности: влияние эмоционально-динамической стороны мотивации школьника на его отношение к учению. В известной нам психологической литературе данная закономерность не достаточно прослежена. Вместе с тем изучению отношения школьника к учению и мотивации школьника в литературе уделяется большое внимание.

Проблема отношения школьников к учению, познавательных интересов школьников активно разрабатывается в педагогической психологии. Отношение к учению представляет собой сложное образование, понять и изучить которое можно только в контексте общей теории отношений личности. Проблема отношений в том или ином виде выдвигалась как первостепенная и решалась рядом советских ученых (А. Г. Ковалев, 1960, 1970; М. Д. Левитов, 1969; Б. Ф. Ломов, 1981, 1984 и др.). Особенно видное место занимала она в трудах В. Н. Мясищева (1957, 1960 и др.). Именно в его трудах эта проблема получила наиболее широкое и многостороннее осве-

шение. В. Н. Мясищев разработал психологическую концепцию, дающую теоретическую трактовку основных форм, видов, уровней развития, структуры и динамики отношений личности посвящен ряд трудов советских психологов. Изучались связи отношений с потребностями в знаниях (Л. И. Божович, 1972), с познавательными интересами (Г. И. Щукина, 1962, 1971) с мотивами и эмоциями (А. Н. Леонтьев, 1947, 1977), со способностями (В. С. Мерлин, 1964), с деятельностью (С. Л. Рубинштейн, 1964). Теоретические разработки отношений личности и деятельности послужили основой для исследований отношения к учению, как к определенному роду деятельности школьников (А. К. Маркова, 1983, 1984; А. Д. Алферов, 1984).

Необходимость и принципиальную возможность формирования ответственного отношения школьников у учению подчеркивает в своем исследовании А. Д. Алферов (1984). Автор приводит систему психологических и педагогических мер по совершенствованию воспитания у учащихся ответственного отношения к учению, а также способы диагностирования отношения школьников к учению. И исследовании применялась трехмерная (высокий, средний, низкий) или двухмерная (высокий, низкий) оценка уровня развития отдельных компонентов и отношения к учению в целом. По мнению А. К. Марковой (1984), недостаточно установить наличие только положительного или отрицательного отношения школьников к учению, важно выявить, какие именно виды положительного отношения характеризуют данного ученика. А. К. Маркова наметила один из возможных подходов к иерархизации разных видов отношения к учению (от отрицательного и неопределенно-положительного до его зрелых форм — ответственного и действенного) и их психологических механизмов. Этот подход взят нами за основу при разработке одного из методических приемов изучения влияния мотивации школьника на его отношение к учебе (беседы и интервью).

Итак, проблема отношения школьников к учению, познавательных интересов школьников разработана в психологии достаточно полно и всесторонне.

С другой стороны, в психологических исследованиях мотивации учебной деятельности сформулирован ряд важных положений относительно условий формирования мотивации учения (В. В. Давыдов, 1972; Д. Б. Эльконин, 1974; А. К. Маркова, 1983), факторов, влияющих на развитие мотивации (Б. Г. Ананьев, 1935; Н. А. Менчинская, 1971; А. И. Липкина, 1971), типов мотивации и причин их изменения (Л. И. Божович, 1968, П. М. Якобсон, 1969).

На основе значительных результатов исследований советских психологов возникает возможность сделать следующий

шаг — обратиться к внутренним механизмам отношения к учению через рассмотрение изменений в мотивационной сфере учащихся. Отношение к учению нами понимается как производное от состояния мотивации учебной деятельности. Это сложное личностное образование зависит от многих переменных в мотивации школьника — от того, что является смыслом учения для конкретного ученика, каковы его мотивы и условия, их реализации, какие эмоции он испытывает в учении и какова их роль. По нашему предположению, именно эмоционально-динамический аспект мотивационной среды школьника оказывает решающее влияние на его отношение к учению.

В психологии установлено (А. Н. Леонтьев, 1975; В. Г. Асеев, 1976; В. К. Вилюнас, 1976; Я. Рейковский, 1979), что мотивация теснейшим образом связана с эмоциями. Специфика эмоций, как отмечал А. Н. Леонтьев, состоит в том, что они отражают отношение между мотивами и возможностью успеха деятельности по реализации этих мотивов.

Соответствие или противоречие между значимыми мотивами и условиями их реализации отражается в соответствующем эмоциональном переживании, положительном или отрицательном, с преобладанием удовлетворения или наоборот.

В психолого-педагогической литературе выделяются такие особенности эмоционального состояния, необходимые для создания и поддержания мотивации школьника:

- 1) положительные эмоции, связанные со школой в целом и пребыванием в ней;
- 2) положительные эмоции, обусловленные ровными, хорошими, деловыми взаимоотношениями учителя с учениками и товарищами по классу, отсутствие конфликтов с ними;
- 3) положительные эмоции, связанные с усвоением новых знаний.

Названные эмоции в совокупности создают основу атмосферы удовлетворенности, что необходимо для успешной учебной деятельности. Но состояние удовлетворенности не может и не должно быть постоянным, т. к. оно характеризуется относительно пассивным положительным эмоциональным переживанием, лишенным активного момента. Напротив, состояние неудовлетворенности сопровождается отрицательным эмоциональным переживанием, характеризуется наличием активности, направленной на удовлетворение мотива.

Показателем удовлетворенности школьника состоянием своей учебной деятельности является эмоциональный план деятельности, который возникает в результате взаимодействия системы мотивов с конкретными условиями их реализации в школе, оцениваемыми школьниками как способствующие или предшествующие удовлетворению данных мотивов. Эмоциональный план деятельности может быть представлен в модельной форме в виде матрицы (таблица 1), где на пе-

ресекании конкретных столбцов (мотивы) и строк (условия) выводятся параметры рассогласования — эмоционального напряжения. Эмоциональное напряжение отражает степень рассогласованности силы мотива и условий его удовлетворения: чем выше интенсивность мотива и чем больше данное условие препятствует его реализации, тем сильнее эмоциональное напряжение в соответствующей клетке матрицы эмоционального плана деятельности. Значительное число напряжений (—) в клетках главной диагонали матрицы дает основание говорить об отрицательном профиле эмоционального плана деятельности. Наоборот, значительное число удовлетворяющих оценок (+) свидетельствует о положительном эмоциональном профиле. Различают групповой профиль эмоционального плана деятельности — результат обследования группы людей и индивидуальный эмоциональный профиль — результат обследования одного человека.

Эмоциональный план деятельности в решающей степени определяет такую характеристику, как удовлетворенность или неудовлетворенность школьника состоянием своей учебной деятельности.

Таблица 1

Матрица эмоциональной напряженности

Условия реализации	СП	Показатели мотивов					
		СП	Х	П	У	С	О
Х							
П							
У							
С							
О							
ОУ							

Наличие значительного числа напряжений большой интенсивности вызывает достижение порога напряженности, соответствующего той степени неудовлетворенности, при которой формируется индивидуальная или групповая тенденция изменить существующее положение дел. Это — либо намерение изменить место учебы, т. е. войти в новую ситуацию, вызывающую иной эмоциональный план деятельности, либо «примирение» с наличной ситуацией, т. е. снижение интенсивности

ряда мотивов. При наличии незначительного напряжения возникает тенденция повышения активности с целью изменения ряда неблагоприятных факторов; при этом сами напряжения эмоционального плана могут играть стимулирующую и усиливающую роль. Количественная модель эмоционального плана деятельности служит в этом аспекте средством отражения диагностики и прогнозирования поведения школьника в данной ситуации.

СП — социально психологические факторы; Х — характеристики учебного процесса; П — возможность проявления себя в учебе; У — условия для учебы и отдыха в школе; С — средства учебы; О — организационные условия; ОУ — отношение к учению.

Матрица эмоционального плана деятельности легла в основу разработанного нами методического приема на выявление степени удовлетворенности школьника состоянием своей учебной деятельности.

Процедура исследования осуществлялась следующим образом. Ученики заполняли две анкеты, оценивая различные факторы своей учебной деятельности с двух точек зрения: 1) в какой степени удовлетворительны или неудовлетворительны условия, соответствующие каждому фактору (1 анкета); 2) насколько каждый фактор значим в их учебной деятельности (2 анкета). Вопросы анкет составлялись в соответствии со следующими группами факторов:

1. Социально-психологические факторы (СП) — взаимоотношения с учителями, товарищами по классу, по школе, руководством школы, взаимопомощь и поддержка в учебе, чувство собственной полезности.

2. Характеристики учебного процесса (Х) — напряженность, утомительность, монотонность и др.

3. Возможность проявления себя в учебе (П) — наличие творческих моментов в учебе, возможности полного проявления своих знаний, умений, способностей.

4. Условия для учебы и отдыха в школе (У) — состояние школьных классов, кабинетов, столовой, пионерской (комсомольской) комнаты, актового зала, спортзала, стадиона, мастерских, условий для отдыха на переменах и после уроков.

5. Средства учебы (С) — расположение, планировка и оснащение учебных мест в классах и кабинетах, обеспечение кабинетов необходимым оборудованием, вспомогательными средствами, материалами.

6. Организационные условия (О) — расписание уроков, планирование и контроль работы учителями.

В дополнение к оценкам по 6-ти группам факторов проводилась оценка отношения школьников к учению (ОУ).

Исходные данные — количественные характеристики основных мотивов учебной деятельности и субъективные оцен-

ки соответствующих им факторов заносились в матрицу. В матрице отражается групповой профиль эмоционального плана деятельности. В столбцах представлены зафиксированные в результате анкетного опроса показатели мотивов, а в строках — оценки соответствующих условий их реализации. Значимые токи напряжений или, наоборот, удовлетворенности отражаются в клетках главной диагонали матрицы. Соответствующие значения представляют собой величину рассогласования между выраженностью мотивации по данной группе факторов и оценкой соответствующих факторов. По существу, это оценка того, насколько состояние по данной группе факторов способствует или препятствует реализации соответствующей мотивации.

Проведение обследования при помощи этого методического приема требует специальной психологической подготовки.

Кроме анкетирования проводилось систематическое наблюдение на уроках и после уроков за поведением учеников, характеризующим их отношение к учению. А. К. Маркова (1984) выделяет три группы показателей положительного отношения школьников к учению.

Первая группа показателей положительного отношения к учению проявляется в поведении ребенка на уроках. К ним относятся следующие внутренние признаки: активное включение в учебную деятельность, жадное восприятие познавательного материала, сильная сосредоточенность на заинтересовавшем материале, отсутствие отвлечений, преобладание непроизвольного внимания, возникновение вопросов в процессе учебной деятельности, желание как можно дольше заниматься данным предметом и нежелание прекратить занятия, соучастие учеников в ходе изложения материала на уроке и сопереживание, проявляющееся в вопросах к учителю. Внешние признаки положительного отношения: оживление детей, появление радости на лицах, блеск широко раскрытых глаз, напряженность и устремленность вперед чтобы лучше видеть и слышать.

Вторая группа показателей проявляется вне урока: после урока ученики не уходят, а окружают учителя, задавая вопросы или высказывая собственные суждения по интересующей проблеме; наблюдаются беседы и споры между самими учащимися, добровольное взятие на себя учащимися заданий для самостоятельной работы, чтение дополнительной литературы.

Третья группа показателей касается всего образа жизни: поведения и видов занятий в свободное от школы время.

Показателями отрицательного отношения к учебе являются пассивность и безразличие школьников, их нежелание проявлять активность, самостоятельность, инициативу в учебной деятельности большое количество любых побочных и посторонних действий, не связанных с ходом урока, разговоры

школьников между собой на темы, не относящиеся к уроку, чтение посторонних книг, равнодушие и скука.

В данном исследовании наблюдение проводилось на уроках и сразу после уроков по схеме, в которой фиксировались определенные проявления отношения школьников к учению. Эти проявления были выделены нами на основе описанных в литературе показателей отношения школьников к учению (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Г. И. Щукина, Н. Г. Морозова и их сотрудники).

Во время интервью и бесед учителя давали развернутые характеристики отношению к учению отдельных учеников и класса в целом.

В эксперименте приняли участие 62 ученика двух 9 классов школы № 141 г. Москвы.

Анализ экспериментальных данных, полученных с помощью методических приемов: анкетирования, беседы и наблюдения, — дает достаточно полное представление о доминирующей мотивации школьников, условиях реализации ведущих мотивов их деятельности в школе, отношении школьников к учению и о влиянии удовлетворенности школьников состоянием своей учебной деятельности на их отношение к учению.

В результате исследования были сделаны следующие выводы:

— нами разработан и апробирован методический прием, направленный на изучение влияния мотивации школьников на их отношение к учению;

— использованный в исследовании прием позволил выявить следующую психологическую закономерность: эмоционально-динамический компонент мотивационной сферы школьника оказывает влияние на его отношение к учебной деятельности;

— в исследовании выделено 4 типа школьников, отличающихся разными профилями эмоционального плана деятельности: положительным, отрицательным, нейтральным эмоциональным профилем и незначительно отрицательным;

— в исследовании выявлено, что положительному эмоциональному профилю школьника соответствует ответственное и действенное отношение к учению, нейтральному профилю соответствует неопределенно-отрицательное отношение к учению, отрицательному эмоциональному профилю соответствует положительное отношение к учению с активным желанием изменить некоторые условия в школе, мешающие реализации ведущих мотивов деятельности ученика;

— предложенный методический прием может быть использован учителем и школьным психологом для изучения соотношения доминирующей мотивации школьников, условий реализации ведущих мотивов их деятельности и отношения школьников к учению.

## О НЕКОТОРЫХ ПРИЕМАХ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ УЧАЩИХСЯ

Полевая Е. М., Форманова С. В., Янош О.

Опираясь на основные положения теории эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности, в настоящей работе ставилась задача рассмотреть некоторые из приемов, позволяющих коррегировать познавательную активность учащихся. В частности, прием эмоционально-коммуникативного воздействия и прием композиционного моделирования учебно-воспитательного материала.

Педагогические наблюдения за практикой студентов, а также условия ее проведения показывают, что будущие педагоги затрудняются правильно оценивать эмоциональные состояния учащихся в различных условиях учебно-воспитательного процесса, а, следовательно, и подбирать адекватные приемы по их коррегированию. Используемый арсенал эмоционально-коммуникативных воздействий достаточно узок и ограничен, как правило, авторитарным стилем общения. Вместе с тем, определенный опыт в решении указанных проблем накоплен в смежных от педагогики областях знаний, в частности в изобразительном и сценическом искусстве, ораторской и театральной деятельности, психотерапии. В этих видах деятельности имеются данные, которые при соответствующей адаптации можно было бы использовать в профессиональной подготовке учителя к управлению познавательными состояниями учащихся.

Для решения задач по усилению эмоционально-коммуникативной подготовки учителя, по-видимому, необходимо выделить уже имеющиеся приемы с учетом специфики деятельности учителя, а затем разработать методику по их овладению. Результаты исследовательского поиска в этом плане позволили выделить во-первых: речевые приемы, (включающие ритмические, интонационные, стилистические и другие возможности устной речи); во-вторых, двигательные приемы, (включающие мимику, жесты, походку, осанку, а также обыгрывание перевоплощения). Дальнейшая задача заключается в конкретизации и методическом осмыслении указанных групп, приемов по разработке методики их овладения педагогом.

Среди проблем, связанных с условиями проведения учебных занятий, на педагогической практике констатируется факт отсутствия научно-обоснованного оформления классной комнаты с точки зрения ее эмоциогенного влияния на познавательные состояния учащихся, а также представления различного раздаточного и дидактического материала. Имеются

и просчеты в системе подготовки будущих педагогов к решению данных вопросов.

Проведенные поисковые исследования по воздействию наглядного материала, включенного в оформление классной комнаты, показали, что большинство детей в процессе учебных занятий значительно переключает на него внимание. При этом, не всегда осознавая необходимость его нужды (до 50 % на примере исследования детей шестилетнего возраста). Следовательно, можно полагать, что такой материал выступает не только эмоциогенным раздражителем, но и дезорганизирующим фактором познавательной активности учащихся.

Исследования показывают, что представления наглядного учебно-воспитательного дидактического материала необходимо осуществить с учетом психогигиенических требований умственной деятельности, т. е., исключив полностью раздражители отвлекающего характера в классной комнате. Что же касается представления чисто дидактического материала, то здесь необходимо учитывать две группы характеристик, свойственных приему композиционного моделирования. Это характеристики, отражающие форму, длину, расстояние и объем предметов, а также, отражающие цветовой спектр, с учетом основных условий развертывания учебной деятельности.

Таким образом в решении проблем, связанных как с осмыслением перечисленных приемов, так и их методическим обеспечением, еще существуют значительные трудности. Вместе с тем, для эффективности решения поставленной задачи нам представляется необходимым при подборе конкретных приемов учитывать основные условия теории эмоциональной регуляции учебной деятельности. Так, например, при представлении дидактического материала моделировать ситуацию яркости, контрастности, внезапности для создания эмоционального эффекта новизны у учащихся. При рассмотрении основного содержания дидактического материала моделировать ситуации драматизации для создания у учащихся эмоционального эффекта сопереживания, и при усвоении с последующим использованием полученных знаний, ситуации соревновательности, конфликтности, для создания эффекта увлечения.

Учет указанных условий даст возможность разработать целенаправленную методику обучения будущих педагогов перечисленным приемам регуляции познавательных состояний учащихся.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРИНЯТИЯ ШЕСТИЛЕТНИМИ ДЕТЬМИ ЗАДАНИЙ ВЗРОСЛОГО

Поливанова К. Н.

Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту известен в психологии как «кризис 7 лет». Мы вслед за Л. С. Выготским считаем кризисные периоды в детском развитии необходимыми этапами, обусловленными внутренней логикой самого процесса развития. Кризисные периоды в детском развитии связаны со сменой ведущего типа деятельности<sup>1</sup>. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту — это переход от игры к учебной деятельности. Этот переход связан с изменением всего образа жизни ребенка, его отношений со взрослыми. У него впервые появляются социальные обязанности, он становится не только членом семьи, но и членом общества.

Анализируя проблему возраста, Л. С. Выготский вводит понятие социальной ситуации развития: «это совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной<sup>2</sup>. Понятие социальной ситуации развития дает возможность анализа переживания ребенком среды. Именно изменение этого переживания и является сутью любого кризисного периода. В большинстве исследований по возрастной психологии основной целью является разработка вопросов, связанных с принятием и решением ребенком разнообразных задач. Независимо от этого направления исследований существует и другое — изучение различных аспектов отношений ребенка со взрослым, со сверстниками. Эмоционально-волевые процессы являются совершенно самостоятельным аспектом исследований, они изучаются безотносительно к содержанию решаемых ребенком задач.

В своем исследовании индивидуальных вариантов психического развития детей при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту мы пытались преодолеть сложившуюся односторонность. Мы исходили из представления о том, что в переходные периоды детского развития, а кризис семи лет является одним из них, происходят качественные изменения в сознании ребенка, они связаны с появлением новообразований, преобразующих все отношения, связывающие ребенка с миром, с окружающими людьми. Эти новообразо-

<sup>1</sup> Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1971, № 4.

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Проблема возраста // В кн.: Собр. соч. В 6-ти т. Т. 4. — М., 1984.

вания лежат в зоне ближайшего развития ребенка, поэтому их проявление, актуализация связаны с сотрудничеством со взрослыми.

К концу дошкольного детства у ребенка формируется произвольность. Если у ребенка младшего и среднего дошкольного возраста результаты выполнения действия находятся в прямой зависимости от той деятельности, в которую это действие включено, у ребенка шести-семи лет эта зависимость падает. Вся логика предшествующего развития приводит к тому, что на границе дошкольного и младшего школьного возраста ребенок обращается к правилу, в котором, как и фокусе, сконцентрированы его новые возможности. Опосредованность поведения правилами и нормами необходима ребенку для вступления в новую пору его жизни — поступления в школу. В школьном обучении нормативные способы действия задаются в форме правил — словесных предписаний, инструкций. Это внешняя, открытая ребенку, сторона школьной жизни становится для него на какой-то период наиболее охотно принимаемой. У учителей первых классов обычно не бывает проблем с дисциплиной.

Однако дома ребенок становится внезапно трудновоспитуемым. Ребенок первоклассник часто отказывается от выполнения привычных домашних требований. Ребенок начинает «манерничать и кривляться», иногда — обсуждать необходимость требуемого. Такие формы поведения являются прямым отказом от выполнения требований родителей. В школе же ребенок с особым старанием выполняет все требования учителя. Казалось бы неприятие домашних требований не согласуется с возникшей у ребенка ориентацией на нормы и правила. Однако это противоречие связано с односторонностью нашего подхода. За его рамками до сих пор оставались вопросы отношения ребенка к носителю норм и правил — взрослому. Отношения со взрослым и определяют отношения ребенка к правилам, поскольку ориентация на правило находится пока в стадии становления, в зоне ближайшего развития и требует своего «партнера». Родители не выступают для ребенка носителями правила, они лишь носители конкретных образцов или требований. Период интенсивного овладения нормативным поведением требует нового носителя правила — им и становится учитель.

Приведенный анализ поведения ребенка 6—7 лет приводит нас к необходимости рассмотрения не только его ориентации на правило, но и отношений, складывающихся у ребенка со взрослым в процессе деятельности. Таким образом, необходимым представляется включение в анализ деятельности и аспекта эмоционального отношения ребенка к носителю правила. Нам представляется, что такой подход к анализу периода становления учебной деятельности делает эмоциональ-

ный аспект необходимым структурным компонентом этой деятельности.

Для реализации этого подхода А. Л. Венгером была предложена новая единица анализа — ситуация, представляющая собой задачу, данную в определенной системе отношений ребенка с другими людьми. Гипотеза исследования состояла в следующем: для переходного периода — кризиса 6—7 лет — характерно то, что в сознании ребенка заданный общий способ действия неотделим от его носителя — взрослого. Другими словами, отношение ребенка к задаче определяется его эмоциональным отношением ко взрослому — носителю правила.

Для проверки гипотезы была создана методика, моделирующая типичную учебную ситуацию. Перед ребенком ставилась задача, содержащая определенное правило. Ребенку задавался общий способ решения задачи, требовавший самостоятельной конкретизации. При этом отношения ребенка со взрослым были различными: в первой серии ребенок выполнял задание самостоятельно, во второй в присутствии взрослого, в третьей — вновь самостоятельно. Эти требования были реализованы в методике «Зеркало». Правило, определяющее задачу, предписывало ребенку сделать рисунок, представлявший собой зеркальное отображение исходного. Предварительно ребенку показывали, как выглядит отражение рисунка в зеркале, поставленном перпендикулярно к плоскости листа. Передвигая зеркало вправо и влево, ребенку объясняют, что отражается только та часть рисунка, которая расположена перед зеркалом.

По окончании объяснения ребенку предлагали самостоятельно нарисовать зеркальное отображение картинки со схематическим изображением дороги, грузовика, березы, солнца и облака. Указывалось, что рисовать надо так, как будто зеркало стоит посередине рисунка. При этом к рисунку прикалывали лист бумаги, на котором ребенок должен был рисовать. Этот лист закрывал ту часть рисунка, которая находилась «за зеркалом». Закрывалась и не должна была рисоваться ребенком береза, передняя часть грузовика и сегмент солнца. Во время выполнения задания экспериментатор сидел в стороне от ребенка «занимаясь своими делами». После завершения рисунка экспериментатор помогал ребенку проверить, правильно ли выполнено задание. Для этого ставили реальное зеркало так, как это было оговорено в инструкции.

В следующей серии ребенок выполнял задание в присутствии взрослого: он сидел рядом с ребенком, изредка делая замечания. Рисунок в этой серии несколько отличался от предшествовавшего. По окончании рисования вновь проводилась проверка с реальным зеркалом. Если обнаруживались ошибки и ребенок выражал желание их исправить, ему пре-

доставляли возможность сделать еще один рисунок. В третьей серии работа проводилась самостоятельно.

Таким образом, в серии I ребенок действовал самостоятельно. Способ действия задавался на предварительном образце (предварительная беседа). В серии II ребенок действовал под контролем взрослого. В серии III ребенок вновь действовал самостоятельно. Отличие серии I от серии III заключалось в том, что в серии III рисунок выполнялся вслед за работой под руководством взрослого, а в серии II ребенок воспроизводил тот же рисунок, что и в серии III, подробно проанализированный при проверке.

Эксперимент проведен с 44 детьми 6,5 — 7 лет учащимися первого класса школы № 732 г. Москвы весной 1987 г. При обработке результатов было выявлено 4 уровня выполнения задания.

Уровень I — на рисунке, сделанном ребенком присутствуют те части картинки, которые находились «за зеркалом» и не могли отразиться.

Уровень II — изображено только то, что находится «перед зеркалом», но изображение дано в прямом повороте, а не зеркально.

Уровень III — часть элементов даны прямо, часть — зеркально.

Уровень IV — правильное зеркальное отображение картинки.

Были выделены 4 группы испытуемых, различающихся динамикой изменения уровня выполнения задания от серии к серии. В группу I вошло 13 детей, независимо от присутствия взрослого и способа предъявления материала они делали рисунки совершенно не соответствующие предъявленной задаче (во всех трех сериях задания выполнялись на уровне I — II). Наиболее показательным то, что даже проверка рисунка с помощью зеркала никак не влияла на действия детей в следующей серии. Дети не решали поставленную взрослым задачу, не соотнося свои действия с предложенным правилом. Подробное обсуждение особенностей зеркального отображения во вводной беседе никак не сказывалось на детских рисунках. Не повлияло и прямое указание на ошибки, следовавшее после серий I II. В данном случае проявляется дошкольное отношение ребенка к заданию взрослого. Отношения со взрослым при этом носят непосредственный характер, они не включаются в ситуацию выполнения задания, учебная ситуация не принимается.

12 детей, составивших группу II, в первой и второй сериях действовали на уровне I—II, однако в третьей серии их результаты резко возростали (дети выполняли задание на уровне IV). В той группе изменение характера рисунков определялось не отношением ко взрослому, а способом подачи материа-

ла. Этим детям оказался доступным лишь воспроизведение конкретного образца — изображения, увиденного в зеркале. Тенденция к полному копированию образца позволяет говорить об «исполнительской» позиции ребенка. Невозможность ориентации на общее правило, подмена его конкретным образцом свидетельствует о «псевдоучебном» отношении детей к заданию. Собственно учебная ситуация детьми этой группы не принимается.

9 детей составили группу III, включавшую две подгруппы. У 6 детей подгруппы IIIА наблюдается резкий скачок от уровня I в первой серии к максимальному (IV) уровню во второй серии (серия III с этими детьми не проводилась). У детей подгруппы IIIБ уровень выполнения задания последовательно повышался в каждой следующей серии. В серии I они находились на уровне I, а в серии II — на II—III и, наконец, в серии III на IV уровне.

У детей, вошедших в эту группу, учебное отношение в ситуации возникало только в присутствии взрослого — носителя образца способа действия. Таким образом, для них слито правило и его носитель, что характерно для промежуточного этапа формирования учебного отношения к задаче. Этот тип отношения может быть назван «предучебным». Различие между детьми, отнесенными к подгруппам IIIА и IIIБ, определяется тем, что вторые больше первых нуждаются в наличии конкретного образца.

7 детей, отнесенных к IV группе, в первой же серии выполнили задание на высшем уровне, сохранив его во второй серии (серия III с этими детьми не проводилась). Эти дети адекватно приняли учебную ситуацию, правило действия у них отдифференцировано от его носителя — взрослого. Таким образом, у них наблюдается собственно учебное отношение ко взрослому и поставленной им задаче.

У 3 испытуемых динамика изменений уровня выполнения задания не соответствовала ни одной из четырех описанных групп. Она объяснялась необычными условиями развития этих детей в дошкольном детстве.

В нашем исследовании был применен принцип построения экспериментальных ситуаций, моделирующих реальные учебные ситуации. При этом конкретно планировался и анализировался не только тип предлагаемых ребенку задач, но и характер его отношений со взрослым. В качестве собственно учебной рассматривалась ситуация, в которой заданные правила опосредуют отношения ребенка ко взрослому.

Примененный в исследовании подход позволяет эффективно диагностировать как общевозрастные, так и индивидуальные варианты психического развития. По-видимому, особенно интересные результаты этот подход может дать при анализе переходных периодов детского развития. При перехо-

де ребенка к задаче, как мы видели, во многом определяется отношением ко взрослому — носителю правила. Анализ участия взрослого в ситуации решения ребенком задачи позволил выделить характерные уровни отношения ребенка к задаче.

Наиболее интересным для нас при анализе влияния отношения ко взрослому на характер действий ребенка является «предучебный» тип отношения к предлагаемым взрослым задачам. Дети, обнаружившие этот тип отношения к заданиям, принимают учебную ситуацию только в том случае, когда взрослый непосредственно участвует в их работе. Только реальное присутствие взрослого актуализует у этих детей собственно учебное отношение к задаче. Такие дети могут обнаруживать большие успехи в работе с учителем на уроке, но оказаться совершенно не в состоянии выполнить простейшее задание самостоятельно. Мы полагаем, что этот вариант отношения к учебной ситуации является необходимым этапом в развитии и становлении учебной деятельности у детей шести лет. Мы видим, что включение в рассмотрение эмоционального аспекта учебной деятельности как его внутренне необходимого звена приводит к выявлению новых закономерностей в процессе формирования учебной деятельности.

Отношение ребенка к учебным ситуациям позволило выявить характеристики, несводимые к уровню умственного развития ребенка, и представляет собой значительно более целостную характеристику личности.

Данное исследование показало перспективы включения эмоционального компонента деятельности как ее необходимого компонента. Данное исследование было первой попыткой реализации этого нового подхода.

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОГЕННЫХ СИТУАЦИЙ НА ВЫПОЛНЕНИЕ УЧЕБНО-ТРУДОВЫХ ЗАДАНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Проскура Е. В.

Эмоции играют своеобразную ориентирующую и регулирующую роль в той деятельности, в которой они формируются (А. В. Запорожец, В. К. Вилюнас, Я. Рейковский). Процесс решения задачи принято рассматривать как процесс мыслительный. Вместе с тем способы решения, уровни мышления крайне редко выступают в «чистом виде». Как показано в исследованиях, в конкретных условиях учебной и трудовой деятельности, а также при их моделировании в эксперименте мыслительный процесс имеет яркую эмоциональную окраску, которая нередко оказывает решающее влияние на его эффективность и результативность (Б. М. Теплов, О. К. Тихомиров).

Исследование возрастной специфики взаимодействия мыслительных и эмоциональных компонентов в учебной деятельности школьников представляется важным для определения адекватных способов организации этой деятельности.

С целью изучения конкретного влияния эмоций на характер выполнения младшими школьниками учебно-трудовых заданий были построены два вида эмоциогенных ситуаций. В них учащиеся выполняли новые задания и при этом самостоятельно выбирали для себя содержание работы, а также степень трудности. Задания выполнялись в условиях фиксации времени, индивидуально и парами. Взаимодействие с учителем (экспериментатором) и друг с другом создавало возможность для изучения некоторых социальных моментов учебной деятельности, проявляющихся в общении и отражающих содержательные и эмоциональные компоненты отношения к заданию в начале, в процессе работы и на этапе оценки результата.

Результаты показали, что учащиеся 1—3 классов с готовностью принимаются за выполнение новых учебно-трудовых заданий, прикладывают усилия для их выполнения и во всех случаях доводят дело до конца. Фиксацию времени, как условие, они принимают, однако этот фактор по-разному влияет на характер их деятельности и на настроение: часть ребят он мобилизует, в процессе работы они помнят о времени и ориентируются на него, стараются выполнять задание правильно и быстро (у некоторых третьеклассников даже появляется азарт, у части первоклассников и второклассников при отсутствии соответствующей моторной сноровки проявляется неуверенность, суетливость). Значительное количество первоклассников и некоторые второклассники при встрече с трудностью в новом задании и трудностью со временем проявляют в определенной степени растерянность, но затем как бы совершают выбор — ориентируются только на выполнение задания по содержанию и игнорируют показатель времени. В каждом классе значительное количество учащихся под влиянием новизны задания, усугубленной фиксацией времени, плохо анализируют условия, выполняют его путем слепых проб, не делая должных выводов о мере их успешности. Процесс выполнения в этом случае сказывается длительным и неэффективным. Во всех возрастных группах мальчики работают в условиях фиксации времени эффективнее, чем девочки. Среднее время работы мальчиков меньше общего среднего времени. Для многих девочек фиксация времени — это ярко выраженный деструктивный фактор, который «сковывает» ориентировку в условиях задачи, придает процессу решения напряженный, растянутый характер. Вместе с тем во всех классах среднее время выполнения заданий в условиях фиксации времени меньше, чем в обычных условиях.

Выполняя задания, только 20 % учащихся отметили, что

часы «немножко мешали», большинство же считало, что они совершенно не мешают, хотя около 60 % учащихся после выполнения задания сочли его трудным. В условиях без фиксации времени трудности задания при любом ходе и результате его выполнения учащиеся не вычленяли. Фиксация времени была новым и привлекательным условием организации собственной деятельности. Отношение к этому фактору не только положительное, но и ярко эмоционально окрашенное. Выявляющиеся объективно трудности в выполнении заданий учащиеся не готовы связывать с новым «привлекательным» условием и относят их всецело к трудности задания по содержанию.

Спецификой задачи было обусловлено наличие в ее содержании двух условий, однако для многих учащихся эти условия выступали как разные задачи. И, если одно условие (временную организацию деятельности) учащиеся игнорировали, то с требованием упрощенной задачи справлялись. Если же они проявляли повышенную ответственность к фиксации времени, то это часто приводило к снижению эффективности способов решения (это особенно проявлялось у третьеклассников).

Младшие школьники проявили готовность принять как условие организации работы требование учета времени. Однако зависимость эффективности деятельности без специальной подготовки в условиях фиксации времени разная. В основном здесь подтвердилась та же тенденция, которая выявлена и описана В. А. Моляко по отношению к старшекласникам и взрослым.

По содержанию использовались два типа заданий — изготовление игрушек и изготовление учебных пособий. Учащийся самостоятельно выбирал тип задания и степень трудности из двух (более легкое или более трудное). Возможность самостоятельного выбора позволяли выяснить, какому виду работ отдают предпочтение младшие школьники. Оказалось, что среди первоклассников мальчики в равной мере выбирают работу по изготовлению игрушек и учебных пособий, девочки отдают предпочтение изготовлению игрушек (67 % против 33 %). Второклассники, и мальчики, и девочки в 55 % случаев выбрали работу по изготовлению игрушек. Среди третьеклассников в группе мальчиков выбор учебных пособий имел место в 58,3 % случаев, а игрушек — в 41,7 % случаев. Среди девочек 75 % выборов приходится на изготовление игрушек и 25 % — на изготовление учебных пособий.

Таким образом, у девочек наблюдается более яркая картина — подавляющее большинство из них предпочло труд по изготовлению игрушек для малышей труду по изготовлению учебных пособий.

Во всех протоколах зафиксировано предпочтительное отношение младших школьников к выполнению задания вместе

с товарищем по сравнению с индивидуальным занятием. Вместе с тем интенсивность общения увеличивается с возрастом. Первоклассники и второклассники чаще работают молча. Общение третьеклассников различно как по содержанию, так и по формам проявления. Значительное место занимает категория делового общения, связанного с выполнением заданий. Заметное место занимают свободные разговоры, как правило, они построены на ярком в эмоциональном смысле содержании и всегда находят отклик у партнера, во всяком случае к этому стремится и этого достигает их инициатор. Такие разговоры создают благоприятную атмосферу на занятии и не уводят от задания. Однако учащиеся, у которых отмечен более высокий уровень деятельности, как правило, становятся инициаторами делового общения. Учащиеся со средним и низким уровнями деятельности чаще предлагают для общения бытовые и другие «интригующие» темы. Здесь более щедро, чем в индивидуальном эксперименте, проявляется мимическое реагирование на ситуацию.

У младших школьников не выявлено умений самостоятельной организации совместной деятельности, они не могут также разделить между собой функции лидерства-исполнительства, делят работу поровну и подтягивать партнера не пытаются. При этом более ответственные огорчаются и даже длительно переживают, другие же пытаются этих сложных обстоятельств не замечать.

На оценку результата работы ситуация пары оказала значительное влияние. Здесь не было того подъема настроения, радостного возбуждения и любования своим изделием, которое присуще младшим школьникам при индивидуальном исполнении. Вместо этого во всех случаях имело место критическое оценивание своей работы, которое в словах проявлялось скупое, однако довольно выразительно проявлялось в паузах, необходимых для анализа и принятия решения об оценке и степени пригодности изделия для игры или учебы, в мимике (смущение, улыбка, улыбка с чувством вины). Так, лишь в 30 % случаев третьеклассники довольно уверенно ответили, что их изделия можно передать по назначению. Во всех остальных случаях они выражали разную степень сомнения. Эти факты позволяют думать, что работа не в одиночку, а в паре, даже если это работа не вместе, а только рядом, способствует формированию критического отношения к результатам. Правда, проявляется это в основном на этапе завершения работы или при специальном задании оценить ее.

Полученные данные показывают, что младшие школьники проявляют готовность к выполнению заданий, которые им предъявляет учитель, выступающий для них как представитель школы и системы школьных требований. Это подтверждается рядом показателей: во-первых, мобилизация усилий, а также

содержательно-организационных компонентов деятельности для выполнения заданий; во-вторых, принятие заданий; в-третьих, доведение при любых условиях, при изготовлении игрового и учебного материала, дела до конца, т. е. до получения требуемого результата; в-четвертых, деловой настрой с ярко выраженным эмоциональным компонентом в процессе выполнения и при подведении итогов.

Полученные данные позволяют выделить две формы готовности к выполнению заданий учителя. Первая характеризуется преобладанием у учеников ориентации на общественную форму организации их учебной и трудовой деятельности, которая способствует формированию установки на точное исполнение указаний учителя. Для второй формы характерна ориентация на содержание деятельности. Здесь указания учителя выступают как средство организации его собственной ориентировки в материале.

Обе формы обеспечивают выполнение заданий, однако деятельность в них протекает по-разному. Первая форма ведет к так называемому исполнительству, при второй складывается творческое отношение к делу.

Это в основном возрастная характеристика, первая форма проявилась у учащихся первого, второго класса; вторая — второго и третьего. Однако при обычном построении учебного процесса эти формы могут и не следовать одна за другой, и первая превращается в устойчивое индивидуальное качество личности, свойственное и третьеклассникам.

Готовность выполнять требования, видимо, можно рассматривать как одну из психологических предпосылок формирующейся общей готовности к делу, а затем — к труду.

Данные показывают возрастные тенденции, индивидуальные и половые особенности эмоциональных проявлений, а также возможности эмоционально-волевой регуляции деятельности. Так, во всех возрастных группах значительная часть учащихся готова принимать во внимание ориентировку во времени в процессе выполнения заданий. Это организует их работу, приводит к необходимости построения более рациональной ориентировки в условиях и требованиях заданий, в определении способов выполнения и в целом по оптимизации деятельности, которая позволяет формировать не только нравственно-этические взаимоотношения, но и умения объективно оценивать процесс и результат собственной работы.

Ориентация педагогического процесса на выделенные особенности деятельности и поведения младших школьников, их поддержка, обогащение и преобразование является важным условием формирования полной структуры учебной деятельности, в недрах которой на последующих этапах формируются и компоненты психологической готовности к труду.

# ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА — УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-КОЛЛЕКТИВИСТСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Радченко М. А., Чебыкин А. Я., Гуруева И. А.

Исследование проблемы формирования общественно-коллективистской активности учащихся имеет большое практическое и теоретическое значение. Решение ее, с одной стороны, связано с реализацией задач, намеченных Коммунистической партией Советского Союза по ускорению социально-экономического развития страны и повышению роли человеческого фактора, а с другой — с разработкой важных вопросов коммунистического воспитания, формирования всесторонне развитой, общественно активной личности.

Цель исследования состоит в экспериментальном выявлении социально-психологических факторов формирования общественно-коллективистской активности личности младших школьников и определении педагогических условий, обеспечивающих высокую эффективность их применения.

Под общественно-коллективистской активностью мы понимаем самодеятельность личности, деятельность которой имеет творчески-преобразующий характер и направлена на достижение общественно значимых целей коллектива, интериоризированных ею в процессе эмоциональной идентификации с ним.

Реализация цели исследования потребовала постановки и решения таких задач, как: а) определить сущность общественно-коллективистской активности и ее структуру; б) установить механизмы ее функционирования и условия, детерминирующие развитие данного качества личности; в) разработать систему формирующего воздействия на учащихся, способствующую развитию исследуемого феномена.

Теоретический анализ литературы позволил нам рассматривать общественно-коллективистскую активность как единство внутреннего (потенциальный блок) и внешнего (актуальный блок). Мы исходили из положения о том, что «психические свойства личности в ее поведении, действиях и поступках, которые она совершает, одновременно и проявляются и формируются» (С. Л. Рубинштейн). Это позволило отнести в потенциальный блок исследуемого качества такие компоненты: — **аффективный** — отношение личности ко всему, что происходит в жизни окружающих, коллектива, общества на уровне эмоциональных переживаний; — **когнитивный** — знание и понимание сущности явлений на уровне коллектива и общества, глубина ориентации в них; — **аксиологический** — направленность мотива, ценностные ориентации, установки, социогенные потребности; Под внешней формой — актуальный блок, мы по-

нимаем общественно значимые действия как акты поведения в различных видах деятельности (праксиологический компонент).

Представленные характеристики, отражающие содержательное наполнение исследуемого качества личности, как и сам феномен, претерпевают количественные и качественные изменения в процессе своего развития. Степень их выраженности определяется следующими критериями: а) соотношение деятельности и самодеятельности; б) преобладание внешней или внутренней стимуляции: наличие репродуктивных или творческих элементов; в) приспособление к обстоятельствам или их творение; г) соотношение устойчивости или неустойчивости в проявлении. Это позволяет говорить о наличии различных уровней сформированности общественно-коллективистской активности и его показателей, которые зависят от определенного соотношения представленных критериев.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной на базе учащихся начальных школ г. г. Киева, Одессы (436 человек) позволяет сделать следующие выводы:

— каждый из теоретически выделенных нами компонентов, как и общественно-коллективистская активность в целом, может находиться на различных уровнях своей сформированности (всего их выявлено четыре);

— между выделенными компонентами существуют взаимонаправленные связи, различные по силе своего воздействия;

— функционирование системы «общественно-коллективистская активность» определяется изменением взаимодействия (его силы) между компонентами, а также их факторным весом в ней;

— наибольшее значение в функционировании системы имеет потенциальный блок, составные элементы которого имеют следующие факторные веса: аффективный компонент — 0,459, аксиологический компонент — 0,413, когнитивный компонент — 0,403. Праксиологический компонент (актуальный блок) занимает лишь четвертое место — факторный вес 0,396;

— системообразующим фактором, детерминирующим развитие общественно-коллективистской активности учащихся младшего школьного возраста является отношение детей к окружающим, труду, обществу, событиям и фактам коллективной жизнедеятельности на уровне эмоциональных переживаний — аффективный компонент.

Обоснованность и достоверность выводов были обеспечены системным подходом к исследованию, применением комплекса методов, адекватных его цели и задачам, количественной обработкой данных эмпирических обследований учащихся.

Поскольку эмоции представляют своеобразное проявление потребности личности, ее активной стороны, в них заложены начала всех стремлений и влечений человека. В то же время,

они являются способом саморегуляции поведения и деятельности человека (Левитов Н. Д., Шингаров Г. Х., Чебыкин А. Я., Якобсон П. М., и др.), при разработке программы формирующего эксперимента особое внимание обращалось на управление эмоциональными состояниями учащихся в процессе организации их взаимодействия в условиях учебно-воспитательного коллектива.

Эмоциональная регуляция поведения и деятельности младших школьников, в нашем понимании, направлена на активизацию творческих способностей и возможностей учащихся, развитие у них инициативы, дисциплинированности, ответственности, самостоятельности, самодеятельности — общественно-коллективистской активности.

Опираясь на внешние психолого-педагогические условия эмоциональной регуляции познавательной деятельности<sup>1</sup>, нами была разработана система социально-педагогического воздействия эмоциогенного характера по целенаправленному влиянию на аффективный компонент общественно-коллективистской активности учащихся младшего школьного возраста.

Одним из возможных приемов регуляции эмоциональных состояний — создание специальных воспитывающих ситуаций. Основные требования при подборе и использовании таких ситуаций — это неожиданность, внезапность, новизна представления; драматизация и проблемность содержательного наполнения; соперничество, соревновательность и конфликтность в процессе разрешения.

Предварительные результаты опытно-экспериментальной работы по эмоциональной регуляции учебно-воспитательного процесса по формированию общественно-коллективистской активности учащихся младшего школьного возраста показывают, что происходят изменения в эмоциональных состояниях учеников — их качественное развитие.

Таким образом, при организации различных видов деятельности учащихся, регуляции и коррекции межличностных отношений в классном коллективе учителю необходимо:

— создавать ситуации новизны, когда решение поставленной задачи требует сопоставления и сравнения имеющихся знаний и представлений, норм и критериев поведения с целью поиска оптимальных путей ее творческого выполнения;

— использовать проблемные ситуации, формирующие у детей правильные представления об окружающей действительности и ее нравственных ценностях;

— применять ситуации, заставляющие учащихся принимать чью-либо сторону, высказывать свое мнение, суждение, искать поддержку и одобрение у одноклассников;

---

<sup>1</sup> Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебной деятельности. — Вопросы психологии № 6, 1987.

— включать школьников в ситуации, побуждающие их к раскрытию личностных качеств, позволяющих ощутить успех в своей деятельности, преодолеть неуверенность в своих силах;

## СПОСОБ ПРИСВОЕНИЯ КАК СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ПУТЬ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ

Рождественский Ю. Т.

Претворение в жизнь поставленных в документах о реформе школы конкретных задач ставит на повестку дня возрастной и педагогической психологии проблему вооружения учителей научно обоснованными и эффективными способами управления учебной деятельностью учащихся, требуют всемерной активизации творческих потенций обучающегося и обучаемого. Условием последней является, как известно, такая организация учебно-воспитательного процесса, которая в максимальной степени раскрывала бы индивидуальные возможности его участников. А, между тем, в исследовании проблемы индивидуализации обучения и воспитания, издавна полагавшейся краеугольным камнем дидактики (принцип индивидуального подхода), возникла парадоксальная ситуация. Осознанная психологической и педагогической теорией и закрепленная в соответствующих документах о реформе школы неизбежность эволюции учебно-воспитательного процесса в сторону максимальной ориентации на конкретного субъекта учебной деятельности и открывающаяся реальная возможность (предусматриваемая реформой наполняемость класса) ее осуществления как бы начисто выпали из сферы действительной практики современного учителя, т. е. в тот период, когда эта проблема, казалось бы, обрела свою естественно-научную и практически осязаемую почву. Причин этого немало. Назовем основные из них. Отсутствие в психологии, да и в педагогике, четкого определения исходных категорий, которые задают и, собственно, определяют как само понимание объекта исследования, так и способы его изучения. В основу индивидуального подхода кладутся, например, в качестве рядоположных такие понятия, как «индивид» (первичные свойства человека), «индивидуальность» (неповторимое своеобразие психических свойств человека) и «личность» (как системное социальное качество). Отсюда и разноречивой в психолого-педагогических рекомендациях, предписывающих учителю соответствующие установки: индивидуальный подход, личностный подход, индивидуальный уровень. Здесь не место вдаваться в дискуссию об обоснованности подобных рекомендаций. Заметим только, что они составляют тайну за семью печатями, и не только для учителя, но и для порождающих их авторов. Это во-первых. Во вторых.

Отсутствие ясных представлений об объеме и содержании понятия «индивидуально-психологические особенности субъекта», надлежащее знание и учет которых принимается в психологии за исходную и достаточную предпосылку повышения эффективности обучающих воздействий на уроке. На сегодняшний день сведения и фактический материал о механизмах индивидуально-психологических особенностей (различий) по самому широкому спектру индивидуальных характеристик психических процессов, состояний, свойств, функций и т. п., а также связи последних с содержательными способностями и поведенческими признаками весьма скудны и настолько проблематичны, что можно со всей определенностью считать вопрос о их прикладной педагогической значимости решительно преждевременным. Следует откровенно признать, что сложившаяся практика исследования психологами индивидуально-психологических особенностей учащихся сводится к поэлементному анатомированию целостного субъекта обучения и воспитания на непрерывный ряд свойств, признаков, качеств, параметров и т. п. с последующим их «складированием» и «укладыванием» в логику частной исследовательской задачи. Разумеется, подобная практика далека от реальных нужд учебно-воспитательного процесса и имеющегося уже опыта индивидуализированного обучения, накопленного, но, к сожалению, несистематизированного педагогической психологией. И, наконец, наиболее существенное в рассматриваемом нами аспекте. Субъект учения в подобной исследовательской логике выступает как заданный актом своего бытия пассивно-вероятностный носитель известного множества психических свойств, а объект воздействия при этом — усердным селекционером или коллекционером последних. Очевидно, что в обоих случаях учебно-воспитательный процесс и не может выйти за рамки объектно-нейтральных отношений, а, следовательно, и притязать на какие-либо иницирующие или творческие начала. Практике эмпирической фиксации бесконечного множества произвольно установленных характеристик психофизиологической организации субъекта, неспособной дать положительное решение столь остро стоящей сегодня перед школой проблемы психологического обоснования принципа индивидуализации обучения (воспитания), равно как и ведущей роли в нем учителя, должен быть противопоставлен, доведенный до уровня конкретно-методической разработки тезис о всеобщем развивающем характере деятельности (в нашем случае учебной) и отвечающем ей индивидуально-типическом способе ее присвоения и осуществления как самодеятельности.

Дальнейший процесс развития индивидуальности и есть реализация данной индивидуальностью своей общественной сущности посредством складывающегося (стихийно или целенаправленно) в ходе онтогенеза индивидуального способа

присвоения предстоящего пред нею мира человеческой культуры.

Постулируя способ присвоения индивидуальностью учащегося, воплощенной в учебном содержании общественно-исторической деятельности людей в качестве исходного критерия, выделения ее стержневой особенности на всех этапах онто- и филогенетического развития, мы, вместе с этим, задаем не только основание для построения системы индивидуальных педагогических приемов, но и матрицу выборов учителем в учебном материале адекватных методических приемов в соответствии с тем или иным индивидуальным способом присвоения — репродуктивным, творческим и т. д. в различных комбинациях. В грубом приближении число подобных комбинаций может быть представлено четырьмя способами: а) теоретически-репродуктивным (усвоение на эмпирическом уровне); б) творчески-теоретическим (учебные действия); в) духовно-практически-репродуктивным (механизмом которого, к примеру, выступает подражание); г) духовно-практически-творческим (уровень высших духовных чувств).

Таким образом, фиксация учителем сформированного у учащегося того или иного способа присвоения (а, следовательно, и фактического места учащегося в структуре учебно-воспитательного процесса) позволяет в то же время конкретизировать содержание и объем тех инноваций, которые будут полагаться в зону ближайшего развития данной индивидуальности учащегося.

Отсюда вытекает также, что содержательная характеристика отдельно взятой индивидуальности учащегося может быть раскрыта лишь с учетом вклада ее в соответствующем способе присвоения.

## **ВЛИЯНИЕ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА**

**Санникова О. П., Папир О. О.**

Данное исследование направлено на изучение эмоциональности детей (как устойчивого свойства индивидуальности) раннего возраста в семьях с разным типом воспитания. Эмоциональность рассматривается как одно из важнейших, наряду с активностью, составляющих темперамента, как комплекс свойств, характеризующих качество эмоционального переживания, его модальность и знак.

В настоящее время имеется ряд исследований, в которых раскрывается место индивидуально-устойчивых свойств эмоциональности в целостной структуре индивидуальности (Ольшанникова А. Е., Переверзева И. А., Пацявичюс И. В., Пин-

чук В. А., Палей А. И., Семенов В. В. и др). Однако вопрос о раннем онтогенезе эмоциональности изучен, на наш взгляд, недостаточно.

Цель настоящего исследования заключалась не только в изучении эмоциональности детей раннего возраста, т. е. склонности к переживанию эмоций определенной модальности, но и в попытке изучить влияние типов семейных отношений на эмоциональную диспозицию ребенка.

Мы предположили, что эмоциональность как устойчивое качество индивидуальности в раннем детском возрасте больше, чем у взрослых, испытывает на себе влияние среды. Тип семейных отношений, соответствующий поведению ребенка с определенной эмоциональностью, способствует закреплению эмоциональных качеств, либо приводит к маскировке качеств эмоциональности, либо к поиску новых, иногда не совсем адаптивных форм поведения.

В соответствии с гипотезой и целью исследований перед нами встали следующие задачи: а) диагностировать качественные особенности эмоциональности у детей; б) определить типы семейных отношений и в) осуществить поиск взаимосвязей между двумя рядами указанных явлений.

Решение первой задачи осложнилось тем, что имеющиеся методики, диагностирующие эмоциональность, предназначались для взрослых людей. Поэтому для целей настоящего исследования был разработан специальный вопросник, определяющий эмоциональность ребенка.

Предварительно он был проверен на надежность и валидность. Кроме этого вопросника использовалась методика «Т. Дембо» и дневниковый метод. Результаты сопоставлялись с данными бесед и наблюдений.

Для решения второй задачи была разработана специальная шкала диагностики семейных отношений.

В результате проведенного исследования получено:

1. Большинству детей младшего дошкольного возраста свойственно радостное мироощущение, которое выступает как фон при любой эмоциональной диспозиции.

2. В данной выборке (60 детей) выявлено три группы испытуемых с определенной эмоциональной диспозицией — «радость», «радость-гнев» и «страх-печаль».

3. В семьях испытуемых выявлено 4 типа отношений: гармоничная семья, неполная, распадающаяся и распавшаяся.

4. В разных семьях растут дети с различным типом эмоциональности. Четких связей типов семейных отношений и индивидуальных черт эмоциональности у воспитываемых в этих семьях детей не обнаружено. Внутрисемейные отношения жестко не предопределяют эмоциональность, но влияют на нее, усиливая или ослабляя ее проявления.

5. Недостатки семейного воспитания могут усугублять аффективные проявления у детей, способствовать развитию детских аутизмов, агрессивности, в особенности у детей со склонностью к подобным переживаниям.

Диагностика типов эмоциональности в раннем онтогенезе позволит перейти от констатации к прогнозированию его эмоционального развития, а в неблагоприятных случаях к коррекции семейных отношений.

## **«Я — ОБРАЗ» ПОДРОСТКА КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Слободянюк И. А.**

В условиях учебно-воспитательного процесса, построенного на принципах диалогического общения, важная роль принадлежит «Я — образу» учащегося как фактору, обеспечивающему эмоциональную регуляцию деятельности и в значительной мере обуславливающему развитие личности школьника. Именно «Я — образ» учащегося как целостное представление о себе самом и эмоциональное отношение к себе во многом определяет эмоциональное самочувствие учащегося; от глубины, адекватности и обобщенности «Я — образа» учащегося зависит его готовность и способность к эмоциональной регуляции деятельности.

Начиная с подросткового возраста, самосознание личности претерпевает существенные именные: меняется качественное содержание «Я — образа», резко повышается роль рефлексии. Вместе с тем, данные исследований говорят о том, что возможности самопознания подростков более скромны, чем у старших школьников, и в то же время восприимчивость к корректировке социально неодобряемых качеств выше. «Я — образ» ребенка формируется преимущественно в процессе общения со сверстниками, взрослыми, в котором постепенно развивается способность к самоанализу. Недостаточно эффективное развитие способности к самоанализу может вызывать затруднения в общении, что нередко наблюдается у учащихся подросткового возраста.

Направляющую роль в самопознании подростков может сыграть учитель (или школьный психолог). Оптимальной формой проведения занятий, позволяющих организовать целенаправленное самопознание подростков, формирование их «Я — образа», могут быть занятия с использованием методов активного психологического воздействия (ситуационно-ролевые игры, групповая дискуссия и др.). В процессе занятий у подростков развиваются навыки самонаблюдения и самоанализа; следствием этого является и улучшение эмоциональной

регуляции деятельности, что в целом может положительно воздействовать на межличностное общение и повышать уровень эмоционального благополучия подростка.

**Методика.** Эксперимент проводился в три этапа. На первом этапе проводилась беседа с семиклассниками, целью которой было знакомство с подростками, установление доверительных отношений, уменьшение психологической дистанции между экспериментатором и испытуемыми. После этого подросткам предлагалось на протяжении определенного времени написать о себе двадцать суждений (содержание суждений не оговаривалось) и ответить на вопросы опросника УСК (Уровень субъективного контроля). Опросник УСК был модифицирован нами, ряд вопросов был адаптирован к подростковому возрасту, шкала интернальности в области производственных отношений была трансформирована в шкалу интернальности в области отношений в школе.

На втором этапе проводились занятия, цель которых состояла в формировании более глубокого и адекватного «Я — образа» у подростков. На занятиях создавались условия, в которых ученик мог получить адекватную обратную связь от одноклассников и проанализировать ее с максимальной пользой для себя. С этой целью создавались различные игровые ситуации, в которых средством обратной связи выступали групповые оценки и суждения других об индивидууме.

**Результаты.** Для написания двадцати суждений подростки получали 20 минут, независимо от того, сколько суждений они успевали написать в течение этого времени. После этого они должны были отметить те из написанных ими суждений, которые они считают нежелательными для себя. Полученные суждения были отнесены к шести большим группам:

1. Суждения-зачисления (пол, возраст, имя, семья и ее члены, класс и школа, в которой учится испытуемый);
2. Суждения о личностных характеристиках;
3. Суждения о межличностных отношениях;
4. Суждения о склонностях и формах активности;
5. Суждения, связанные с отношением к будущему и своим местом в нем;
6. Суждения о физическом «Я».

Не относящиеся к этим категориям ответы причислялись к категории «остальных». Кроме того, все суждения делились на описательные и оценочные. К первым относились суждения типа: «изучаю математику», «занимаюсь спортом», «мне четырнадцать лет», и т. п.; ко вторым — «я не очень критичен», «не владею собой», «знаю математику на «4», «я — лучший футболист в своем классе» и т. п. Найдены различия средних значений количества полученных ответов до и после занятий: 15,3 и 16,4. Обнаружены различия также в том, ка-

кие категории предпочитают испытуемые в своих суждениях о себе. С 2,1 до 1,2 уменьшилось количество ответов, относящихся к суждениям-зачислениям. Количество ответов, отражающих склонности и формы активности субъекта, уменьшилось с 8 до 7,6. Количество ответов, относящихся к суждениям о физическом «я», не изменилось (до и после занятий таких ответов было очень мало — 0,07). По остальным категориям суждений зафиксировано увеличение количества ответов: суждения, связанные с отношением к будущему — с 0,9 до 1,2; суждения о межличностных отношениях — с 2,1 до 3,1; суждения отражающие личностные характеристики — с 2,15 до 3.

Существенно, в два раза, увеличилось количество оценочных суждений — с 3 до 6. Одновременно увеличилось (с 1,5 до 3) количество суждений, относимых к своему «Я-образу», которые подросток считает нежелательными для себя.

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что вследствие проводимых занятий у подростков улучшились знания о себе, стали более глубокими, дифференцированными; более критичным стало отношение к себе. Подтверждением этому служат и результаты, полученные с помощью опросника УСК.

Эксперимент показал, что имеются различия в уровнях интернальности до и после занятий как по шкале общей интернальности, так и по шкалам, отражающим отдельные типы социальных ситуаций. Получены следующие данные по отдельным шкалам (первый показатель соответствует уровню интернальности до занятий, второй — после занятий; в скобках приводятся величины стандартного отклонения); шкала общей интернальности — 0,25 (0,19); 0,29 (0,18); шкала интернальности в области достижений — 0,237 (0,2); 0,238 (0,2); шкала интернальности в области неудач — 0,14 (0,18); 0,232 (0,18); шкала интернальности в области школьных отношений — 0,436 (0,26); 0,447 (0,29); шкала интернальности в области семейных отношений — 0,093 (0,26); 0,15 (0,26); шкала интернальности в области межличностных отношений — 0,12 (0,6); 0,08 (0,37).

Таким образом после занятий по большинству шкал наблюдается сдвиг в сторону большей интернальности. Литературные данные говорят о связи высокой интернальности с положительной самооценкой, с большей согласованностью образов реального и идеального «я».

Однако, следует заметить, что статистически значимые различия имеются только по шкале интернальности в области неудач ( $P < 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что при общем повышении уровня субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями в первую очередь чувство субъективного контроля ориентировано по отношению к отрицательным

событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неудачах, неприятностях. Следует отметить, что до занятий имелось существенное различие между интернальностью в области достижений и неудач — 0,237 и 0,14.

Так, если контроль над эмоционально-положительными событиями и ситуациями, проявляющийся в склонности все достижения в жизни приписывать собственным усилиям и стараниям, характеризовался довольно высоким уровнем, то контроль по отношению к отрицательным событиям, проявляющийся в склонности приписывать ответственность за все неудачи другим людям или считать их результатом невезения, находится на значительно более низком уровне. Такое распределение ответственности за достижения и неудач сопряжено с эмоциональной напряженностью и характерно для эффекта неадекватности. Литературные данные говорят о том, что низкий уровень интернальности (экстернальность) коррелирует с тревожностью.

После занятий по формированию «Я — образа» подростков показатели по шкалам интернальности в области достижений и неудач выровнялись и составили соответственно 0,238 и 0,232 что может быть расценено как тенденция к уменьшению тревожности. Этот вывод подтверждается также данными наблюдений. Классный руководитель, проводивший наблюдения за подростками после проведения занятий, отмечал улучшение взаимоотношений между учениками, рост эмоционального благополучия в коллективе.

Следовательно, эффективная эмоциональная регуляция деятельности подростка предполагает наличие у него определенного уровня самопознания и адекватного «Я — образ». Развернутый многогранный и адекватный «Я — образ» является фактором и условием результативной эмоциональной регуляции деятельности подростка.

Таким образом, формирование готовности и способности к эмоциональной регуляции деятельности подростков тесно связано с формированием у них адекватного «Я-образа», что выполнимо при условии проведения занятий, позволяющих организовать целенаправленное самопознание.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В РАЗВИТИИ СПОСОБНОСТИ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА ШКОЛЬНИКАМИ**

**Степанов В. Б.**

Реформа школы с особой остротой выдвинула задачу более интенсивной разработки психологических средств, обеспечивающих повышение эффективности учебного процесса.

Анализ коммуникативно-познавательной функции текста в современной учебной деятельности позволяет говорить о важности изучения этой проблемы не только с позиции узкого понимания текста (текст учебника, художественного произведения, учебного пособия и т. д.), но и с расширенных позиций понимания текста, т. е. текста объяснения учителя, текста ответа в контрольных работах школьников.

Такое расширенное определение предметной области исследования позволит выработать и соответствующие диагностические средства решения этой проблемы и вместе с тем очертить границы возможного использования полученных результатов в практике обучения. Изучение дидактического использования текста в педагогической практике позволяет выделить основную проблему, связанную с поиском путей психологически точного отражения реальных возможностей учащихся адекватно воспринимать учебный текст. Особенно остро в связи с этим встает задача разработки методов системного изучения реального уровня развития способности смыслового восприятия текста школьниками различных возрастов. Такое изучение позволило бы получить не только многоплановую картину возможностей учащихся, но и выявить возможные психолого-методические средства развития этой способности в практике обучения.

Исследование способности смыслового восприятия учебного текста должно включать в себя анализ взаимодействия и соотношения личностного и интеллектуального аспектов, определяющих развитие макросистемы этой способности, которую необходимо обеспечить детальным исследованием функционального аспекта, связанного с изучением характера системного взаимодействия познавательных процессов. Развиваемое В. Д. Шадриковым представление о способности как «свойстве функциональных систем, реализующих познавательные процессы..., имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности»<sup>1</sup> позволяет теоретически обоснованно выдвинуть задачу анализа взаимодействия познавательных процессов, обеспечивающих развитие способности смыслового восприятия текста школьниками в учебной деятельности. Функционирование этой способности в практике обучения определяет спектр задач, связанных с исследованием возрастных изменений характера системного взаимодействия познавательных процессов оценки, понимания и памяти, которое во многом определяет успешность и продуктивность учебной деятельности.

<sup>1</sup> Шадриков В. Д. К проблеме развития способностей. — // Проблемы способностей в советской психологии. — М.: АПН СССР, 1984. — с. 38

**Методика.** При использовании разработанной оценочно-процессуальной мнемометодики<sup>1</sup> было проведено экспериментальное исследование развития способности смыслового восприятия учебного и художественного текста школьниками с 3 по 9 класс различных московских школ: всего — 200 человек в возрасте от 9 до 16 лет. Перед испытуемыми ставились задачи после прочтения или прослушивания текста письменно воспроизвести его и оценить по разработанным оценочно-процессуальным шкалам субъективной эмоциональной оценки текста (хорошо — плохо), когнитивной оценки текста (понятно-непонятно), а также его интеллектуальной оценки (известно-неизвестно). Как и широко применяемые в психологии одномерные шкалы субъективных оценок с биполярной оценкой качества используемые нами шкалы имели положительное и отрицательное качество оценок и их градации от +3 до —3 с нулем посередине. Однако разработанные нами шкалы имели еще и второе, темпоральное, измерение, позволяющее проецировать функциональное изменение оценок учащихся в ходе восприятия текста. На темпоральной оси длина текста откладывалась в виде порядкового номера его предложений. Данные о заполнении учащимися оценочно-процессуальных шкал обрабатывались по принципу усреднения микроструктурной качественно-количественной характеристики динамики субъективной оценки в пределах предложения текста. При анализе пересказов учащихся применялся метод контекстуального лексико-семантического опознания воспроизведенного вербального материала текста. Такой метод позволил получить и количественные характеристики сохранения смысла каждого предложения используемых текстов и построить модели смылосохранения текста в пересказах школьников различных возрастов. Результаты анализа динамики микроструктурных оценок текста и динамики смылосохранения соотносились между собой на основе реконструкции реального времени восприятия текста. Обработка полученных данных производилась на ЭВМ СМ-1310 с применением специально разработанных программ и стандартных программ, в которые входили программы подсчета Т-критерия Стьюдента, анализ коэффициентов корреляций по Пирсону.

**Результаты.** Была выявлена межвозрастная стабильность, устойчивость и взаимосвязь ( $\alpha=0,01$ ) микроструктурной динамики оценочных процессов на уровне эмоциональной оценки учебного и художественного текстов во всех возрастных группах школьников. Сопоставительный анализ микроструктурной динамики оценки понятности учебного текста в груп-

<sup>1</sup> Степанов В. Б. К исследованию эмоциональной регуляции и смыслообразования в процессе переработки речевого сообщения // Принцип историзма и психологическая наука, ч. 1 — М., МГУ, 1987 — с. 99—112.

пах испытуемых выявил их значимую взаимосвязь и рост величины оценки понятности текста от младшей группы к старшей ( $\alpha=0,05$ ). При исследовании интеллектуально-оценочных процессов была выявлена тенденция к уменьшению оценки известности текста от младшей возрастной группы в старшей. Исследование микроструктурной динамики смыслосохранения предложений текста в пересказах учащихся позволило выявить взаимосвязь и устойчивость роста ( $\alpha=0,01$ ) продуктивности формирования опорных пунктов в пересказах школьников, отражающих усиление взаимодействия познавательных процессов памяти и понимания в развитии способности смыслового восприятия учебного текста от младшей возрастной группы к старшей. Сопоставительный анализ соотношения оценочных процессов различного уровня и характеристик процесса понимания и запоминания, изучение соотношения и взаимодействия микроструктурных динамик этих процессов позволило уточнить влияние эмоционально-оценочной регуляции в развитии способности смыслового восприятия учебного текста школьниками различных возрастов. Было выявлено, что эмоционально-оценочная регуляция занимает доминирующее, ведущее место в способности смыслового восприятия текста школьниками младшего возраста. При этом доминантность эмоционально-оценочных процессов, выражающаяся во взаимосвязи ( $\alpha=0,01$ ) не только с оценкой известности текста, но и с динамикой смыслосохранения, что приводит к смещению смысловых центров в воспроизведении на эмоционально окрашенные зоны текста. Это свидетельствует о том, что для младшего школьного возраста эмоциональная оценка текста становится ведущей в системе процессов, обеспечивающих способность усвоения вербальной информации. В среднем возрасте наблюдается резкое усиление процессов понимания, ведущее к росту опосредствованности запоминания учебного текста и усилению роли когнитивной оценки текста. Однако эмоционально-оценочная регуляция за счет взаимосвязи с оценкой понятности текста ( $\alpha=0,05$ ) сохраняет свою значимость в системе познавательных процессов, обеспечивающих рост этой способности в данной возрастной группе. В старшем возрасте при усилении мнемических процессов наблюдается рост взаимосвязи интеллектуально- и эмоционально-оценочных процессов и развитие эмоциональной памяти. В обсуждении роли эмоционально-оценочной регуляции в развитии способности смыслового восприятия текста школьниками различных возрастов особое внимание следует обратить на то, что были получены данные, свидетельствующие о стабильности и устойчивости эмоциональной оценки текста различного вида испытуемыми разных возрастных групп. Вместе с тем были получены данные, свидетельствующие о различной доле и качестве влияния данной регуляции в смыслосохранении

текста при его пересказе учащимися, различном характере взаимовлияний с когнитивными процессами. Разработка метода, позволяющего охарактеризовать каждое предложение текста с точки зрения его участия в вербально-смысловой структуре текста, актуализирующей при его пересказе школьниками, а также получение конкретных характеристик данной микроструктуры текста в его оценках учащимися на различных уровнях и анализ характера их взаимодействия позволяет выдвинуть предположение об усилении с возрастом влияния не только универсального предметного кода, но также и универсального оценочного кода. Взаимодействие этих двух кодов, реализующееся в вербально-интеллектуальном и оценочно-личностном аспектах, становится основой функционального развития системы познавательных процессов, управляющих развитием способности адекватного восприятия текста школьниками. Порождая то или иное отношение, оценочный код текста прежде всего связан с активностью эмоциональной оценки текста, устойчивость которой выявлена на разных видах текста и возрастных срезах исследования.

Вместе с тем было выявлено, что с особыми альтернативными динамическими структурами эмоционально-оценочного процесса связаны зоны максимального роста продуктивности вербального смыслохранения. При этом существуют оптимальные временные характеристики перехода эмоциональной оценки текста из одного качества в другое, которые обеспечивают и влекут за собой резкий подъем смыслохранения в восприятии любого текста. Увеличение продуктивности, интенсивности когнитивных процессов, их качество позволяет связать альтернативные эмоционально-оценочные структуры с механизмом порождения проблемных ситуаций на личностном уровне, а следовательно, подойти к проблеме моделирования их непосредственно в процессе обучения, причем не только за счет интеллектуальных механизмов, но и при активном включении личности школьников. Исследование эмоционально-оценочной регуляции открывает перспективу и компенсации одного вида способности другим для обеспечения повышения эффективности учебной деятельности учащихся того или иного возраста, тех или иных способностей. Внимание к этому явлению особенно важно в педагогической практике при работе со школьниками младшего возраста, где эмоционально-оценочная регуляция может стать серьезной преградой или необходимым средством компенсации и развития познавательных процессов, обеспечивающих адекватность смыслового восприятия учебного текста школьниками.

**Выводы.** Изучение эмоционально-оценочной регуляции в развитии способности смыслового восприятия текста школьниками является необходимым условием в поиске путей повышения эффективности учебной деятельности учащихся различ-

ных возрастов. Оно позволяет выработать психологически обоснованные средства коррекции практической, предметной, повседневной деятельности преподавателя и открывает перспективу более глубокого включения личностной сферы учащихся в освоение нового знания.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭМПАТИЙНЫМИ СОСТОЯНИЯМИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Стрелкова Л. П.**

Уроки четвирья, литературы в начальной школе, восприятие сказок и других художественных произведений во внеклассное время являются благоприятной почвой, на которой особенно эффективно развитие и воспитание эмпатии у младших школьников. Если учитель ставит перед собой задачу — лишь ознакомить учеников с художественными произведениями различных форм и жанров, тогда проблема воспитания эмпатии на этих уроках сама собой отпадает. Но если смотреть на уроки чтения, а в старших классах — уроки литературы, как на оптимальные условия своеобразного усвоения детьми опыта доброты, милосердия, эмоциональной отзывчивости, т. е. эмпатии, который кристаллизован в лучших образцах художественной литературы, то здесь педагогу потребуются не только знания в области генеза, функций и структуры эмоционально-эмпатийных состояний, но и наличие в его педагогическом багаже определенных приемов косвенного управления этими состояниями. Педагог должен хорошо представлять психологические особенности развития эмпатии у детей, когда они переступают порог школы.

Возраст 6—7 лет стал в последнее время точкой преткновения многих исследований, докладов, обсуждений в связи с проблемой обучения шестилеток в школе. В этом возрасте закладываются предпосылки будущего мировоззрения школьника, его собственный образ мира. Центром, ядром мировоззренческой структуры младшего школьника является мотивационно-эмоциональная сфера с ее особым внутренним строением: самые различные эмоции и мотивы группируются вокруг социальных мотивов и эмоций, проявляющихся главным образом в форме эмпатических переживаний, эмпатии — сопереживания, сочувствия, внутреннего содействия. Действенным результатом полноценного эмпатического процесса является глубокое адекватное понимание себя и другого, изменение собственных эгоистических тенденций в сторону их гуманизации, а также осуществления помогающего поведения в соответствующих обстоятельствах.

На ранних стадиях развития ребенка значительная роль принадлежит первому компоненту эмпатийного процесса — сопереживанию, появляющемуся на основе таких механизмов как эмоциональное заражение и идентификация. В условиях семьи возможна оптимальная глубина и длительность проявления сопереживания, что создает предпосылки перехода к следующему компоненту эмпатийного процесса — сочувствию. Условия же школьного класса способны обеспечить широту сопереживания, когда ребенок чувствует себя одним из многих сопереживающих, причастным к общему, коллективному сопереживанию, где объектом эмпатии может быть и ребенок-сверстник, и игрушка, и литературный персонаж, и животное. Если в семье сама атмосфера как бы проникнута сопереживанием ее членов друг к другу, то от педагога в школе требуется специальная работа по организации таких условий, в которых дети могли бы «задержаться» на стадии сопереживания, проникнуться им.

На втором этапе эмпатийного процесса — сочувствии — доминирующую роль начинают играть когнитивные компоненты, моральные знания и социальные ориентации ребенка в отличие от первого звена, где доминантой является эмоциональный уровень реагирования на ситуацию. На стадии сочувствия особенно важно единство представлений о смысловых образованиях личности и о воспитательном процессе в системе «семья — детский сад — школа». Стадия сочувствия требует гармоничного соотношения между декларируемыми высказываниями взрослых о их целях, намерениях, моральных правилах и т. п. с поступками, наблюдаемыми ребенком, которые актуализируются нравственными мотивами.

Переход к внутреннему и реальному содействию возможен при расширении круга переживаемых эмоций, обогащении эмпатии такими эмоциями и эмоциональными комплексами как преодоление страха за себя, активное «противостояние» злу, отвращение к несправедливости, бескорыстная радость за другого и т. п. Формирование адекватных эмпатийных процессов у детей должно происходить под постоянным контролем взрослого и направляться его интенсивным, но косвенным воздействием. Учет перечисленных условий имеет важное значение в организации учебно-воспитательного процесса.

Изменяя психолого-педагогические условия развития социальных эмоций, создавая ситуации, в которых эмпатические переживания ребенка не только выявляются в процессе деятельности, но и преобразуются, можно изучить и переориентировать и некоторые мировоззренческие установки младшего школьника, в частности, представления о себе и о других и, что особенно важно, общий стиль взаимодействия и взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

Наши наблюдения и психолого-педагогические исследования показывают, что эмоции детей в процессе развития становятся все более обобщенными, но при этом утрачивают, видимо, в связи с дефектами воспитательного процесса, некоторые свои качества, характеризующие эмоции, свойственные младшим и средним дошкольникам. Если малыши и средние дошкольники владеют элементарными способами действительного проявления сочувствия, способны эмоционально, хотя часто и не адекватно, реагировать на состояния неблагополучия другого в ситуации, доступной для понимания ребенка данного возраста, то те же дети 7-го года жизни, как показало наше исследование, как бы утрачивают эту способность, они «забывают» способы, которыми владели ранее и переходят, в основном, в план словесно-формального «эмпатического» реагирования. Можно предположить, что это связано с переориентацией родителей на интеллектуализацию воспитания в семье, а также воспитателя детского сада — на интенсификацию занятий в группе перед поступлением ребенка в школу. Эмоциональное воспитание, как правило, отходит на второй план и терпит при этом соответствующие потери, что, несомненно, сказывается на эмоциональном климате школьного класса, на умении детей обращаться и взаимодействовать друг с другом и с педагогом, следствием этого может явиться и низкая успеваемость учащихся.

Родительские анкеты показали: в то время, как родителей детей 3—4 лет, в основном, беспокоят проявления у дошкольников таких качеств, как жестокость, трусость, колеблющиеся настроения, повышенная эмоциональность, «излишняя чувствительность», т. е. эмоциональные характеристики ребенка, при этом они сами обучают детей жалеть, понимать других или стремятся к этому, но не знают приемов подобного обучения; то родителей детей 6—7 лет уже меньше волнуют вопросы эмоционально-нравственного воспитания, главной становится проблема интеллектуального развития ребенка, формирования специальных способностей и учебных навыков. Одной из причин «зауженности» является общая направленность современной школы только на учебно-образовательный процесс, на познавательную деятельность учащихся в самом узком смысле этого понятия, исключая познание человеческой личности с ее субъективным внутренним миром.

Так, дети 6—7 лет четко и правильно отвечают на вопросы, сформулированные как правила поведения и социальные нормы, при этом они ссылаются на свой жизненный опыт, приводят примеры из собственной жизни, семейные ситуации и события в группе детского сада или школьного класса. Чем старше дети, тем более рассудочным становится путь вербального разрешения эмпатических ситуаций, заменяя собой эмоционально-сопереживательный путь, характерный для детей

3—4 и отчасти 5 лет. Детям 4—5 лет свойственно преимущественное «включение себя» в ситуацию, требующую проявления эмпатии, однако здесь обнаружился тот факт, что дети, владеющие способами сочувствия, не могут отстаивать свои нравственные позиции при появлении самых ничтожных — с точки зрения взрослого — помех, а дошкольники, способные «вступить в борьбу со злом», как правило, не умеют пожалеть, посочувствовать; их «сочувствие» обычно носит формальный характер и не реализуется как активная действенная помощь или сорадость. Дети 6—7 лет лучше и полнее знают способы эмпатического общения, но далеко не всегда используют их.

Приходится констатировать, что в настоящее время дети, поступающие в школу, по нашим данным, оказываются «оснащенными» по большей части формальными знаниями и правилами морального поведения, и развитие их эмоциональной сферы, особенно эмоциональной отзывчивости, обычно успешно формируемой взрослыми на более ранних возрастных этапах, на рубеже дошкольного и школьного возраста как бы тормозится и образует «пробел» в общем личностном развитии ребенка.

Нами проведено экспериментальное исследование, целью которого было 1) установить возможности переноса эмпатических эмоций, переживаемых детьми во время восприятия рассказа Л. Н. Толстого «Лев и собачка» в другие условия и ситуации, близкие по смыслу и 2) исследовать способы косвенного управления эмпатийным процессом у детей 6—7 лет (24 чел.).

На контрольном этапе эксперимента детям была предложена игра, аналогичная играм в «Догонялки», «Салочки» и т. п. — только настольный вариант. В руках у ребенка и его партнера были игрушки — резиновый лев и резиновая собачка. По правилам игры собачка «выскакивала» на поверхность столика, а лев ее «ловил». Дети азартно играли в эту игру, особенно увлекаясь «партией» льва.

На следующем этапе дети слушали рассказ Л. Толстого «Лев и собачка», и после прослушивания им предлагалось — в тех же диадах — опять поиграть в уже знакомую игру. Только у троих детей изменился смысловой характер эмоционально-двигательной активности: «львы» стали нарочито промахиваться в прыжке, явно давая возможность собачке «удраться».

На следующем этапе мы предложили детям поставить спектакль «Лев и собачка»: сначала — как в книге, а потом — «как бы тебе хотелось». Большинство детей во втором, творческом варианте спектакля спасали собачку самыми различными способами, и они со львом становились неразлучными друзьями «на всю жизнь».

Контрольный этап эксперимента показал, что при повторении игры на ловкость «Лев ловит собачку» теперь полностью

меняется характер игры: она становится сюжетно-ролевой, или вернее режиссерской игрой, где два ребенка становятся как бы «режиссерами» — партнерами, направляя сюжет, в котором развиваются порой очень сложные взаимоотношения и совместные приключения героев.

В дальнейшем мы усложнили эксперимент, введя в его центральное звено чтение страшной сказки у одной половины группы детей и веселого рассказа — у другой перед чтением рассказа «Лев и собачка».

Наши эксперименты показали:

1) что от педагога требуются дополнительные игровые приемы для осуществления переноса эмпатических эмоций в аналогичные, очень близкие по смыслу ситуации в целях обогащения эмпатийного опыта личности младшего школьника;

2) что для усиления сопереживания необходимо дать возможность ребенку почувствовать те же эмоции, что и объект эмпатии через ролевую идентификацию, и поставить младшего школьника в аналогичную по смыслу, игровую ситуацию; а для усиления сочувствия следует ослабить идентификацию и поставить субъекта эмпатии в положение активного «деятеля», от которого может зависеть судьба объекта эмпатии;

3) младшие школьники, как и дошкольники, нуждаются еще в целой системе логически и эмоционально связанных переходов от одних ситуаций к другим с тем, чтобы в структуре личностного опыта сложился общий стиль эмпатийного реагирования; чтобы произошел отрыв от конкретных событий, явлений, персонажей при переживании эмпатии, эмпатических обобщенных эмоций, которые в развитом виде способны распространяться на далекие и близкие объекты («Все во мне, и я — во всем» Ф. Тютчев);

4) воспитание эмпатии особенно важно в связи с тем, что в начальной школе все больше пробивают себе дорогу прогрессивные тенденции, основывающиеся на организации учебно-воспитательного процесса как совместной, оптимально распределенной деятельности детей, направляемой педагогом. Такая организация учебно-воспитательного процесса возможна лишь при высоком уровне эмоционально адекватного, действительно эмпатического взаимодействия и общения детей. В преемственности между детским садом и школой пристальное внимание родителей и педагогов к развитию эмоциональной сферы ребенка должно не только не ослабевать и не оттесняться на задний план учебной деятельностью и требованиями дисциплины, но, напротив, все более усиливаться;

5) развитие эмпатийных процессов в личностном плане идет не только от элементарных форм к высшим, но и от более полных — к «свернутым» процессам, имеющим, однако, в точечной форме эмоциональный потенциал целостного процесса, могущий обеспечить в соответствующих условиях его пол-

ную или частичную развертку. В зависимости от условий и особенностей личности чаще всего оказываются «свернутыми» сопереживание, а иногда — и проявления сочувствия, и на поверхности имеет место «чистое» содействие (у взрослого это связано с закономерной экономией избыточных эмоциональных проявлений и требованиями наличной ситуации). Однако эмпатийный стиль взаимодействия с другими закладывается на основе когда-то пережитых целостных эмпатийных процессов, что особенно важно для выявления психологических основ нравственного развития личности в дошкольном и школьном детстве;

6) обучение «холодному» содействию, без переживания всех стадий эмпатийного процесса может привести к формальной эмпатии, проявляющейся как поверхностная, традиционная вежливость;

7) роль эмпатии в воспитании личности и в регуляции познавательной деятельности в школе велика, ибо только на основе эмпатического понимания других людей, любви и доброты к конкретным людям наполняются подлинным смыслом и высокий интеллект, и большие физические возможности человека, и его эстетические потребности.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЕ**

**Татенко Н. А.**

Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы предусматривают переход к школьному обучению с шести лет. При подготовке детей шестилетнего возраста к школе следует учитывать уровень и особенности развития их эмоционально-волевой сферы. Известно, что неустойчивость структуры личности, эмоционально-волевых проявлений определяет относительную легкость возникновения различных преходящих и более стойких отклонений в поведении и деятельности ребенка шести лет под воздействием неблагоприятных факторов. Психологические особенности детей с отклонениями в развитии эмоционально-волевой сферы, так называемых трудных детей неоднократно рассматривались в теоретических работах Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, Л. И. Божович, в работах, посвященных экспериментальному исследованию данной проблемы Т. А. Власовой, С. Н. Зинченко, В. В. Ковалева.

Концентрированным выражением отклонений в развитии эмоционально-волевой сферы детей шестилетнего возраста является состояние психической напряженности. Оказывая отрицательное влияние на результаты и способы деятельности, на развитие высших психических функций и, блокируя каналы взаимодействия с окружающими, психическая напряженность затрудняет подготовку ребенка к школе. В связи с этим в нашем исследовании мы хотели выяснить, как влияет на познавательные процессы и отношения с окружающими эмоциональная напряженность.

Исследование отрицательного влияния эмоциональной напряженности на познавательные процессы проводилось посредством сравнения результатов задания, выполненного в состоянии эмоционального покоя и после воздействия эмоциогенного фактора.

Исследование отрицательного влияния эмоциональной напряженности на отношения детей шестилетнего возраста к сверстникам, родителям, воспитателям стало возможным при включении ребенка в ситуацию, провоцирующую у испытуемого состояние эмоциональной напряженности.

Исследование проводилось с детьми шестилетнего возраста. В результате проделанной работы получены следующие данные:

В I группу вошли испытуемые (63 %), которые испытали отрицательное влияние эмоциональной напряженности на психомоторику, что сказалось на точности, координации движений, проявилось в скованности, зажатости, мелкой мускулатуры руки, повлияло на результат выполнения задания. II группу составили испытуемые (37 +), у которых отрицательное влияние эмоциональной напряженности сказалось на эффективности запоминания. В III группу вошли испытуемые, у которых слабым звеном в системе психической активности оказалась речь. В эту группу вошло 66,6 % испытуемых. В IV группу вошли испытуемые (49 %), у которых влияние эмоциональной напряженности отрицательно сказалось на внимании. Испытуемые показали неспособность длительное время сосредоточенно работать. V группу составили испытуемые (55,5 %), у которых эмоциональная напряженность оказала отрицательное влияние на скорость выполнения интеллектуальных заданий. Влияние эмоциональной напряженности проявилось в повышенной суетливости, увеличении количества ошибочных действий при конструировании фигур. VI группу составили испытуемые (70,4 %), у которых эмоциональная напряженность оказала отрицательное влияние на волю.

В результате изучения влияния эмоциональной напряженности на отношения к окружающим мы выделили три группы. В I вошло 48,1 % испытуемых, которые испытывали эмоцио-

нальную напряженность в отношениях с родителями. Во II группу вошло 47,11 % испытуемых, которые испытывают эмоциональную напряженность в отношениях со сверстниками. Причем 22,2 % относятся к сверстникам резко отрицательно, 25,9 % относятся к сверстникам настороженно, не разрешают конфликтных ситуаций. В III группу вошли испытуемые, у которых наблюдалась эмоциональная напряженность в отношениях с воспитателем. В эту группу вошло 55,5 % испытуемых. Для 29,6 % испытуемых роль воспитателя ассоциируется с угрозой, для 25,9 % испытуемых влияние воспитателя носит формальный характер.

Данные проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что знание индивидуальных особенностей психической напряженности у детей шестилетнего возраста является важным условием целенаправленного преодоления отклонений в развитии эмоционально-волевой сферы, предпосылкой психологической подготовки их к школьному обучению.

## **РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

**Тепляков Н. Н., Хмель Н. Д.**

Процесс всестороннего и гармонического формирования личности школьника наряду с другими включает в себя и эмоциональные компоненты, которые играют в нем особую роль. Эту особенность в широком смысле можно трактовать двояко. С одной стороны, процесс формирования личности включает в себя эмоциональный компонент как составное звено конечной цели (каждого шага, этапа, периода в ее достижении). С другой стороны — реализация процесса формирования личности, протекая на том или ином эмоциональном фоне (или шире — эмоциональной направленности личности), не может не учитывать этих компонентов. Такая диалектичность эмоционального фактора обуславливает более пристальное внимание к нему в контексте процесса формирования личности школьника.

Учитывая тот факт, что арсенал формирующих факторов может реализоваться в сферах жизнедеятельности школьника, нам необходимо выделить те из них, в которых эмоциональные компоненты выступают наиболее рельефно.

Такой сферой может выступать искусство, а конкретнее — живопись, где эмоциональный компонент включен в конечную цель ее восприятия (достижение того или иного эмоционального состояния), также является фактором самого процесса восприятия картин.

Целью настоящей работы явилось изучение особенностей восприятия школьниками живописи, а именно: определения уровня проникновения ими в содержательную сферу картины, заложенной художником, степени проникновения в ее эмоциональный настрой, в сочетание формы, стиля, манеры, выбранной художником. Тридцати школьникам средней школы, в возрасте 12—16 лет было предложено 25 карточек, репродукции картин русских, советских и зарубежных художников. Репродукции были представлены различными жанрами и стилями. Школьников просили после внимательного просмотра картинок разложить их на группы, согласно той идеи, которая на его взгляд объединяет их. Количество групп и количество картинок в каждой группе — не нормировалась. После того, как школьник разложил картинки, его просили в двух-трех словах озаглавить идею объединения картин в группы. По полученным данным строилась матрица сходства, где мерой сходства служило попадание картин в одну группу. Матрица сходства подвергалась обработке методом кластерного анализа, в результате чего было выделено 6 кластеров, включающих различное количество элементов (картин).

Первый кластер, условно названный нами «Портреты», составили портреты людей различного возраста и различных эпох. Несмотря на различие манеры письма, внутреннего содержания изображаемых людей внутри кластера, картины были разделены по чисто формальному признаку. Так, у 66 % школьников портреты разделились на мужские и женские, т. е. они полностью игнорировали тот эмоциональный потенциал, который нес в себе каждый изображенный персонаж.

Второй кластер, названный нами условно «Пейзаж», также позволял судить о том, что к его выделению школьники подошли с формальных критериев. Причем хотелось бы отметить тот факт, что только одна картина («Фаллахская деревня» М. С. Сарьяна) некоторыми школьниками выделялась особняком в этом кластере, а большинством испытуемых — вообще вынесена за кластер. Это свидетельствует о том, что эмоциональные параметры не являются значимым критерием в процессе восприятия пейзажа, несущего в себе щемящую грусть и радость солнечного света, пробивающегося сквозь сочную зелень листвы. В качестве дестабилизирующего фактора для школьника выступила манера, в которой была написана картина М. С. Сарьяна.

Третий фактор, большинство школьников обозначили как «Снег». И в этом кластере игнорирование эмоционального фактора выступило в максимальной форме, о чем можно судить по отнесению в один кластер картин с совершенно противоположным эмоциональным потенциалом («Боярыня Морозова» и «Взятие снежной крепости» В. И. Сурикова).

В четвертый кластер вошли две картины: «Сиграл бери» и «Малая гавань в Соренко». Картины противоположны не только по своей манере, экспрессии, но и по заложенным в них эмоциональным потенциалам.

Логической точкой в анализе эмоционального фактора в восприятии живописи стал пятый кластер, в котором школьники объединили картины совершенно отличные по своему эмоциональному воздействию. Единственным общим элементом этих картин было наличие группы людей («Женщины у окна», «Решение», «Неаполь ночью», «Не ждали», «Кросс»). Особенно обращает на себя внимание объединение большинством школьников (60 %) картин «Женщины у окна» и «Решение». По своей эмоциональной нагрузке первая картина наполнена свежестью, радостью, счастьем, теплом, а вторая — грустью, отрешенностью, холодом, безысходностью.

Шестой кластер составили всего две картины «Букет» и «Заброшенная трасса», и поэтому был назван — «Цветы».

Содержательный анализ выделенных кластеров позволяет сделать ряд существенных заключений.

— Для наших испытуемых в деятельности восприятия живописи эмоциональный фактор оказался не существенным, что может служить симптомом их эстетической «запущенности» и некоторой эмоциональной черствости.

— Руководство чисто формальным критерием при классификации предложенных картин значительным большинством наших испытуемых, свидетельствует первому (не совсем высокому) уровню художественного восприятия.

## **НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К ОЦЕНКАМ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Хризман Т. П.**

Одним из важных направлений в изучении психологических и нейрофизиологических механизмов эмоциональной коррекции поведения ребенка является анализ избирательного осмысленного отношения ребенка к оценкам его деятельности, которые могут быть побудительными, действенными или вообще не восприниматься, не приниматься. Изучению этой проблемы и посвящена данная работа.

Цель исследований — изучить изменения функционального состояния различных корковых областей у детей 6 лет при положительных и отрицательных оценках их деятельности, используя запись электрических процессов мозга (ЭЭГ). Задачи работы: 1) выявить специфику межцентральных взаимодействий в коре головного мозга у детей разного пола при оцен-

ках их деятельности, имеющих разную эмоциональную значимость; 2) показать значение ассоциативных отделов неокортекса в формировании нейрофизиологических механизмов избирательного отношения ребенка к оценке его деятельности.

Для решения этих задач проведено комплексное психологическое и нейрофизиологическое исследование эмоционального отношения детей разного пола к оценкам взрослых (после деятельности). Проведено две серии исследований: в первой — дети только слушали рассказ, и после прослушивания им давались оценки плохо — хорошо слушал (I гр.); во второй — дети слушали рассказ и в игровой ситуации выполняли роль «радиста», передавая радиограмму, т. е. занимали более активную позицию (II гр.). Им давались отрицательные оценки: плохо слушал и плохо передавал, т. е. оценивали менее значимый «слушал» и более значимый «передавал» компоненты деятельности; давались и положительные оценки: хорошо слушал, хорошо передавал.

Были проанализированы индивидуальные психологические особенности эмоционального отношения детей к оценкам их деятельности. Оказалось, что мальчики в большинстве случаев адекватно реагируют на положительные и отрицательные оценки: в 57,1 % случаев они перестраивают свое поведение после положительной оценки и в 66 % — после отрицательной. И все же выявились интересные факты. Так, группа мальчиков (33,3 %) вообще проявляет полное безразличие в момент отрицательной оценки, и часть детей (23,8 %) дает бурную эмоциональную реакцию. А затем, т. е. после отрицательной оценки, обнаруживалась группа детей (33,3 %), которая в отличие от большинства ведет себя еще хуже или совершенно не перестраивает своего поведения. При этом данная группа полностью включает в себя тех мальчиков, которые проявляли полное безразличие, по крайней мере внешне, к отрицательной оценке их деятельности.

Девочки также в большинстве случаев адекватно реагировали на оценки. Но выявилось и главное отличие — они оказались более эмоциональными при отрицательных оценках, в момент которых в 50 % случаев следовала бурная эмоциональная реакция (в 2 раза чаще, чем у мальчиков), а после оценок они очень старались и адекватным образом перестраивали свое поведение. Хотя следует отметить, что и среди девочек есть часть детей, не реагирующих на оценки, не перестраивающих в дальнейшем своего поведения, но при этом никто из них не начинал вести себя еще хуже. Необходимо также отметить, что девочки более бурно реагируют на несправедливые замечания воспитателей.

У всех детей только оценка наиболее значимых компонентов их деятельности вызывала наибольшие изменения в

выраженности КГР. У девочек КГР повышалась в 88,8 % случаев, а у мальчиков в 84,6 % случаев. Выявлено и существенное отличие в проявлении КГР. Так, у девочек в случае наибольшей эмоциональной значимости оценки КГР отличалась динамичностью, хотя ее изменения по группе девочек в целом были относительно однонаправленными. У мальчиков же в аналогичной по эмоциональной значимости ситуации, наоборот, КГР была более устойчивой, а индивидуальные различия в ее проявлении более выраженными. А в целом оценки для девочек оказались более аффективными, чем для мальчиков (по данным КГР).

Разное эмоциональное отношение детей к оценкам их деятельности появилось в избирательной организации межцентральных взаимодействий на уровне корковых систем. По данным корреляционного анализа ЭЭГ впервые показано, что у детей разного пола на незначимые оценки отмечалось большее сходство в системной организации межцентральных взаимодействий различных отделов коры. При оценке значимых компонентов деятельности выявлялись наибольшие различия, что, видимо, связано с разными механизмами оценки эмоциональной значимости речевых сигналов у мальчиков и девочек.

Обнаружилась еще одна закономерность: у мальчиков на отрицательную оценку, не имеющую для них смысла, преимущественно активными являются задние ассоциативные зоны левого полушария, где, видимо, происходит только семантический анализ номинативного значения этих слов, когда же условия деятельности придавали оценке смысл (I группа — «плохо слушал»), больше включались передние ассоциативные зоны правого полушария и устанавливались межцентральные взаимодействия с корковыми центрами специфических слуховых входов — височными зонами обоих полушарий. У девочек такого четкого перераспределения связей в передних и задних отделах коры не наблюдалось. За счет этого, видимо, и обеспечивается более избирательное отношение мальчиков к оценкам взрослых. У девочек же в целом общий уровень межцентральных взаимодействий разных отделов коры был выше, чем у мальчиков.

Более сильные эмоциональные реакции детей II группы на оценку «плохо выполнял» вызывали более существенные и неоднозначные перестройки межцентральных взаимодействий преимущественно моторных зон с нижнетеменными и затылочными в обоих полушариях. При этом у девочек наиболее функционально активными становились моторная кора левого полушария и теменные зоны обоих полушарий. Только у девочек на эту оценку, касающуюся одного из наиболее значимых компонентов деятельности, появлялись связи моторной коры левого полушария с затылочными зонами

обоих полушарий. У мальчиков на «плохо выполнял» более локально усилились связи моторных зон правого полушария с нижнетеменными, повысился уровень внутрислошарных связей височных зон правого полушария, т. е. наиболее значительно различия проявились для височных и моторных зон. Таким образом, у мальчиков наиболее функционально активными были центры коры правого полушария, особенно моторные и височные.

У всех детей на эту же значимую оценку повысился уровень межполушарных взаимодействий симметричных центров лобных областей (с 50 % до 88,9 % у мальчиков,  $p < 0,01$  и с 40 % до 83,3 % у девочек,  $p < 0,01$ ).

Итак, наиболее избирательные перестройки межцентральных отношений у детей наблюдались в моменты восприятия относительно более эмоционально значимых отрицательных оценок, т. е. тех оценок, которые были направлены на существенно важные, центральные компоненты деятельности, выражавшие для ребенка ее личностный смысл.

Выявился еще ряд общих закономерностей. Правое и левое полушария играют неоднозначную роль в регуляции эмоциональных процессов у детей при оценке их деятельности: в правом полушарии уровень внутрислошарных взаимодействий был весьма устойчив, особенно у девочек, и не зависел от знака оценки и специфики деятельности, которую оценивали. Это, видимо, связано с включением общих неспецифических тонических механизмов активации, обеспечивающих высокий и стабильный уровень внутрислошарных отношений при эмоциональных воздействиях. Можно допустить, что в правом полушарии происходит более общая тотальная оценка эмоционального компонента речевого сигнала, и за счет этого повышается тонус различных корковых систем. В левом полушарии уровень внутрислошарных взаимодействий был более динамичен и зависел от многих факторов (от пола ребенка, от его эмоционального отношения к деятельности, от специфики и структуры деятельности, от знака эмоционального воздействия и т. д.). Так, у девочек по мере возрастания эмоциональной значимости оценки («особенно на «плохо») уровень связей в левом полушарии нарастал. У мальчиков отмечался более избирательный, более направленный эффект — повышение уровня внутрислошарных связей в этом полушарии только на положительную оценку значимых компонентов деятельности. Это может свидетельствовать об особой роли положительных оценок для мальчиков в регуляции их поведения и о важном вкладе левого полушария в механизмы коркового контроля положительных эмоций. Можно допустить, что у детей в левом полушарии при восприятии оценок срабатывают более сложные фазические механизмы интеграции когнитивных и эмоциональных ком-

понентов, содержащихся в оценке, и за счет более развернутого во времени дифференцированного анализа происходит оценка не только значения, но и смысла слова.

В целом у девочек на все оценки по сравнению с мальчиками уровень функциональной активности в правом полушарии был выше. У мальчиков же отмечалась другая закономерность — более динамичные перестройки межцентральных взаимодействий в левом полушарии, т. е. имела место определенная специфика в механизмах активации правого и левого полушарий у детей разного пола.

У всех детей при оценках их деятельности выявилась межполушарная функциональная асимметрия мозга, у мальчиков она была более динамичной, зависела от знака оценки и других факторов. Так, у девочек на «плохо-хорошо слушал» имела место правополушарная асимметрия, а у мальчиков на «плохо» — правополушарная, на «хорошо» — левополушарная, т. е. отмечалась смена знака, инверсия асимметрии. На эмоционально значимую оценку «хорошо выполнял» у мальчиков отмечалось усиление левополушарной асимметрии, а у девочек, наоборот, сглаживание, т. е. динамика была различной.

Выявились существенные межполушарные различия в общем уровне корковых взаимодействий слуховых отделов коры — височных зон и передних ассоциативных лобных областей (данные парциальной межполушарной асимметрии). У мальчиков при восприятии значимых оценок асимметрия этих зон была максимальной (по абсолютной величине) и меняла знак на положительную и отрицательную оценки. У девочек эти показатели межполушарной асимметрии были и ниже, и не зависели от знака оценки. Видимо, эти зоны в обоих полушариях играют главную роль в процессах восприятия, анализа и осмысленности этих вербальных оценок, и в формировании избирательного, осмысленного отношения ребенка к оценкам деятельности. Можно предположить, что на уровне корковых систем первичный анализ эмоциогенных сигналов (т. е. эмоциональная метка слова) происходит в височных отделах, где выявлены максимальные значения межполушарной асимметрии, особенно у мальчиков.

Следует особо отметить, что формирование эмоционального отношения детей к оценкам их деятельности связано не только с корковыми механизмами внутримушарных взаимодействий, но и с механизмами межполушарной интеграции, происходящей преимущественно в передних и задних ассоциативных зонах. Установлено, что у всех детей только на значимые оценки наиболее высокий уровень межполушарных взаимодействий симметричных центров имели лобные зоны (на «плохо выполнял» — 87 %, на «хорошо выполнял» — 100 %), тогда как на незначимые оценки («плохо — хорошо

слушал») уровень этих связей снижался почти в два раза (50 % и 53 %). У детей I группы наиболее значимой была отрицательная оценка, и только на нее наблюдались высокие межполушарные связи лобных зон (71 %).

У девочек уровень всех межполушарных взаимодействий при значимых оценках был выше, чем у мальчиков. У последних же имели место более сильные межполушарные связи ассоциативных лобных и нижнетеменных областей.

Таким образом, установлено, что для дошкольника оценка взрослых становится эффективной, действенной только тогда, когда оценивается наиболее эмоционально значимый компонент его деятельности. Когда же дается оценка незначимого компонента, то она вообще может не восприниматься — на уровне корковых систем вытормаживается корковая активность даже слуховых центров, и ребенок оценок просто «не слышит») т. е. наступает сенсорный блок.

Полученные результаты могут иметь и практическое значение. Можно утверждать, что при обучении детей оценки должны быть направлены на наиболее значимый компонент в общей структуре познавательной деятельности, и только в этих случаях они могут быть действенными, выполнять коррегирующую функцию, формировать более активное отношение ребенка к деятельности.

Следует, видимо, в педагогической практике учитывать и тот факт, что функциональная организация корковых взаимодействий у мальчиков и девочек на положительные и отрицательные оценки совершенно различна. Для мальчиков важно, что оценивается в их деятельности, какой ее компонент и как оценивается. На оценки наиболее значимых компонентов деятельности мальчики давали более дифференцированное, более избирательное взаимодействие именно тех корковых зон, которые были наиболее функционально активны во время произвольных действий. То есть оценка как бы актуализирует, воспроизводит тот паттерн межцентральных связей, который формировался при деятельности.

Для девочек любая оценка более эффективна, она вызывает более сильные эмоциональные реакции (по данным КГР, ЭМГ). Для них важно, кто их оценивает и как их оценивают. На все оценки уровень межцентральных взаимодействий у девочек значительно выше, чем у мальчиков, но пространственно распределение связей весьма диффузно, менее избирательно. Главное отличие — у них не воспроизводится на оценки тот паттерн межцентральных связей, который возникал при деятельности.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ДЕТЕРМИНАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чебыкин А. Я.

Вливаясь в состав различных психических процессов, эмоции учащихся не только окрашивают познавательную деятельность, но и выступают своеобразными регуляторами ее эффективности. Констатируемый в психолого-педагогической литературе факт о необходимости учета на занятиях эмоциональных изменений учащихся с целью улучшения процесса управления познавательной активностью, как правило, не подвергается экспериментальному изучению.

Одной из причин, затрудняющих изучение эмоциональных явлений, выступает отсутствие целостной теоретико-методологической проработки вопросов, связанных со спецификой понимания эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности. Исследования общих аспектов проблемы эмоциональной регуляции (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), осмысления их в структуре деятельности (А. Н. Леонтьев, В. К. Вилюнас, О. К. Тихомиров), выделение ряда функциональных особенностей механизмов эмоциональной регуляции в некоторых видах человеческой деятельности (О. К. Тихомиров, И. А. Васильев, О. В. Дашкевич), материалы организуемых нами Всесоюзных конференций по проблеме эмоциональной регуляции деятельности (1984, 1986, 1987) позволили сформировать основные положения теории эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности<sup>1</sup>. Опираясь на положения данной концепции, в настоящей работе представлены результаты экспериментальных исследований, связанных с изучением основных и производных эмоций в учебной деятельности, их изменения в различных условиях данного процесса.

Ставя задачу определить наиболее типичные эмоции, которые учащиеся хотели бы испытывать на разных этапах учебного процесса, мы полагали, что именно данные эмоции и есть тот континуум переживаний, который детерминирует успешность учебно-познавательной деятельности. Представлялось также интересным сопоставить эмоции, которые учащиеся хотели бы испытывать в учебной деятельности с теми, которые испытывают в реальных условиях.

Решение поставленного вопроса выдвинуло необходимость разработки специальной методики, позволяющей не только фиксировать наблюдаемые эмоции в учебном процессе, но

<sup>1</sup> Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности.—Вопр. псих. № 6, 1987 г.

и количественно оценивать их выраженность. Предварительные исследования на 200 учащихся с перечнем более 60 модальностей эмоций позволило вызвать 18 наиболее типичных для учебного процесса: любопытство, скука, обида, недоумение, сомнение, воодушевление, стыд, удовольствие, увлечение, радость, разочарование, интерес, догадка, злость, боязнь. По существу, указанные эмоции и легли в основу разрабатываемой методики для опроса учащихся. В окончательном варианте методика представляет собой бланк опроса, в котором перечисляются указанные эмоции с их признаками<sup>2</sup>. В бланке также приведена таблица с этапами учебного процесса.

Согласно положений теории эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности условно выделяется этап первичного анализа дидактического материала или знакомства с новой темой, этап рассмотрения основного содержания дидактического материала и этап усвоения и закрепления полученных знаний с последующим их использованием в дальнейшей деятельности.

Задача испытуемого и состояла в том, чтобы выписать (согласно условий эксперимента) по предпочтению в соот-

1. Рассмотрение «интереса» в контексте данного исследования требует особого анализа, которому мы посвятим отдельную работу.

2. Признаки эмоций:

- |                     |                                                                                      |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 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 неглубоких знаний (пытливость).                  |
| 4. Скука            | тягостное состояние, отсутствие интереса.                                            |
| 5. Обида            | состояние, вызванное несправедливым отношением.                                      |
| 6. Недоумение       | состояние невозможности понять, в чем дело.                                          |
| 7. Удовольствие     | приятное состояние эмоционального комфорта.                                          |
| 8. Стыд             | чувство смущения от осознания нехорошего поступка.                                   |
| 9. Воодушевление    | подъем духа, познавательной активности.                                              |
| 10. Догадка         | улавливание сущности без достаточных сведений.                                       |
| 11. Интерес         | желание глубоко познать, изучить, не взирая на помехи.                               |
| 12. Радость         | чувство самоудовлетворенности от успеха или удачи.                                   |
| 13. Сомнение        | состояние неуверенности в своих действиях.                                           |
| 14. Злость          | состояние сердитости, недоброжелательности, гнева.                                   |
| 15. Увлечение       | состояние глубокой захваченности, поглощенности учебным заданием в учении.           |
| 16. Разочарование   | состояние неудовлетворенности от того, что что-то не осуществилось.                  |
| 17. Боязнь          | состояние беспокойства, тревоги, страха.                                             |
| 18. Безразличие     | состояние равнодушия, безучастности.                                                 |

Обозначенные номера эмоций будут использованы при дальнейшем рассмотрении.

ветствующую графу этапа учебного процесса номера указанных эмоций. При обработке, обозначенные в графах эмоции первыми получали значения 5 баллов; 2-е—4 баллов; 3-е—3 баллов; 4-е—2 баллов; 5-е—1 балла. В заключение определялся суммарный показатель представленности каждой эмоции на всех этапах учебного процесса.

В качестве испытуемых были школьники 8—10 классов, студенты и слушатели различных систем повышения квалификации (педагоги и операторы) — всего 350 человек.

Результаты исследования показывают, что все обучаемые с разной успешностью учения на этапе знакомства с новой темой в наибольшей степени желают испытывать эмоции удивления и любопытства (см. табл. 1.). При рассмотрении основного содержания дидактического материала — эмоции любопытства и любознательности. На заключительном этапе, при усвоении и использовании полученных знаний в дальнейшей деятельности — любознательность, увлечение. Сюда можно также отнести еще и эмоции удовольствия и радости.

Табл. 1

Эмоции, которые желают испытывать обучаемые на занятиях

№	Обучаемые и их успешность учебной деятельности: о — отличная х — хорошая с — слабая	Эмоции, получившие при ранжировании процентных величин первые и вторые места, на разных этапах учебного процесса		
		при знакомстве с новой темой	при рассмотрении ее основного содержания	при усвоении и закреплении полученных знаний
1.	Школьники (8—10 классов)			
	— о.	3—2	16—3	12—15
	— х.	1—2	2—12	3—15
	— с.	2—1	15—3	15—15
2.	Студенты			
	— о.	2—1	3—2	15—7
	— х.	2—1	3—2	15—7
	— с.	1—2	2—3	3—15
3.	Педагоги			
	— о.	1—13	12—3	15—3
	— х.	3—2	2—3	15—9
	— с.	2—1	3—7	14—12
4.	Операторы			
	— о.	1—2	10—15	15—7
	— х.	10—2	3—12	15—16
	— с.	12—2	1—3	12—15

Сопоставление выделенных эмоций с данными полученными у этих же испытуемых (группа студентов) в реальных условиях учебной деятельности (по различным предметам) показывает их существенное несовпадение. Лишь по отдельным предметам у студентов, имеющих отличную успешность в учебной деятельности, имеется тенденция к сходимости. Наиболее отчетливо это прослеживается по истории и пси-

хологии (см. табл. 2). Характерным для реальных условий является факт о выделении одной эмоции положительного, а второй отрицательного значения.

Особенно ярко это наблюдается на всех этапах занятий по анатомии и педагогике. Следует также подчеркнуть наличие в реальных условиях некоторого однообразия эмоций, выделенных в качестве ведущих на всех этапах.

Наглядно это прослеживается у студентов имеющих отличную успеваемость, у других эта тенденция не сохраняется, а наоборот, наблюдается значительная вариативность и смена эмоций с высоким уровнем представленности (см. табл. 2). Обобщая результаты данных первой и второй серии исследования, можно обозначить ряд заслуживающих внимание позиций.

Это выделение всеми группами обучаемых системы идентичных эмоций (которые они хотят испытывать) имеющих свое логическое развитие согласно этапов учебного процесса (на первом удивление=любопытство; на втором — любопытство=любопытность; на третьем любопытность=увлечение). Отсутствие указанной закономерности в реальных условиях (за исключением имеющейся тенденции в группе студентов с высокой успешностью учебной деятельности). По-видимому, это свидетельствует о неадекватности организуемого обучения с точки зрения требований эмоционально-мотивационной сферы учащихся, что также подтверждается и амбивалентным характером представленности наиболее выраженных эмоций в реальном процессе обучения (т. е. соотношение положительных и отрицательных).

Нам представляется, что эмоции, получившие в идеальном варианте наибольшую выраженность, можно обозначить ведущими. Эмоции данного класса как бы сопровождают деятельность (по выражению В. К. Вилюноса). В учебной деятельности это сопровождение имеет свою специфику, определяемую внутренними условиями ее регуляции. Так, например, на этапе анализа происходит доминирование внешних результативных мотивов с выработкой конкретных целей, направленных на внешние признаки дидактического материала. Поэтому здесь и срабатывает эмоциональность как динамическое свойство личности, представленное на уровне эмоций удивления и любопытства.

На этапе анализа происходит доминирование внутреннего результативного мотива с выработкой общих целей, направленных на факты, правила усвоения свойств предметов. Все это способствует усилению соотношения эмоциональных и когнитивных процессов, результирующихся в виде эмоций 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, что по-видимому и отражаются эмоциями любознательности и увлечения.

Эмоции, не получившие высокой представленности на всех этапах учебного процесса, можно обозначить производными, т. е. эмоциями, которые отражают характер успешности или неуспешности учебных действий. Как мы видим, их перечень значительно шире и содержит эмоции не только с положительным, но и с отрицательным знаком. К их числу можно отнести удовольствие, скуку, недоумение, сомнение, безразличие, разочарование, злость и боязнь. Несмотря на то, что эти эмоции в учебной деятельности носят как бы ситуативный характер, все же именно они выступают существенными регуляторами в эффективности процесса формирования учебных действий и коррекции собственных познавательных побуждений.

Т а б л. 2

Эмоции, которые испытывают студенты в реальных условиях учебного процесса.

Предмет	Успешность учебной деятельности: о — отличная х — хорошая с — слабая	Эмоции, которые представлены на различных этапах учебного процесса		
		при знакомстве с новой темой	при рассмотрении содержания темы	при закреплении и использовании полученных знаний
История	— о.	2—3	2—3	2—3
	— х.	18—9	9—2	11—9
	— с.	15—10	12—10	18—11
Психология	— о.	2—1	3—2	2—3
	— х.	7—2	10—3	11—3
	— с.	15—10	7—14	15—11
Педагогика	— о.	4—1	4—2	4—3
	— х.	10—6	10—1	4—11
	— с.	10—15	18—15	12—4
Зоология	— о.	2—3	2—3	15—7
	— х.	2—3	7—10	15—16
	— с.	1—2	2—12	15—9
Анатомия	— о.	18—2	4—6	1—2
	— х.	4—6	16—5	3—18
	— с.	17—2	3—16	7—15

В реальных условиях учебной деятельности соотношение выделенных основных и производных эмоций носит достаточно сложный, а порою и амбивалентный характер. В большинстве своем эти соотношения эмоций и их изменения на разных этапах учебного процесса свидетельствуют о значительном потенциальном резерве эмоциональной сферы обучаемых в повышении их познавательной активности.

Одним из перспективных направлений в решении данной проблемы может выступить разработка психолого-педагогических приемов, стимулирующих проявление основных эмоций учащихся в учебно-познавательной деятельности.

Таким образом результаты проведенного исследования показали, что в детерминации успешности учебно-познавательной деятельности могут принимать участие основные и производные эмоции. Согласно этапам учебной деятельности, основные эмоции можно представить как движение от удивления до любопытства; от любопытства до любознательности; от любознательности до увлечения. Перечень производных эмоций не ограничивается положительными. Наблюдаемое несоответствие между эмоциями, которые учащиеся хотели бы испытывать и испытывают в реальных условиях учения, показывает на необходимость совершенствования системы организации процесса обучения, т. е. разработки приемов регуляции их эмоциональных состояний учебно-познавательной активности.

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ШЕСТИЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ**

**Черненко М. Б., Романова Е. С., Жукова Л. Л.,  
Кашеварова А. В.**

В работе ставилась задача изучить соотношение эмоционально-волевой и интеллектуальной готовности 6-леток к обучению. Для исследования использовался комплекс методик (разработанных В. К. Котырло, П. В. Проскурой, А. Л. Венгр), позволяющих на основании 30-ти индивидуальных тестовых заданий выяснить и количественно оценить развитие перечисленных особенностей.

Эксперимент осуществлялся в течение одного месяца на 115 детях 6-ти лет перед началом учебного года.

Предварительные результаты исследований показали, что высокий уровень эмоционально-волевой готовности наблюдается у 58 испытуемых, средний уровень у 37 человек, а низкий — у 19 человек. При этом в группе с высоким уровнем эмоционально-волевой готовности у 48 % детей (данной выборки испытуемых) наблюдается высокий уровень развития интеллекта, у 36 % — низкий.

Что же касается испытуемых, имеющих средний уровень эмоционально-волевой готовности, то здесь у 18 % детей отмечен высокий уровень интеллектуального развития, у 64 % — средний и у 18 % — низкий.

В группе с низким уровнем эмоционально-волевой готовности обнаружен высокий уровень интеллектуального развития у 2 % детей, средний — у 32 %, и низкий — у 66 %.

Таким образом, полученные результаты показывают, что с изменением эмоционально-волевой готовности, изменяется и уровень интеллектуального развития учащихся. Причем, как свидетельствуют результаты, эта тенденция носит прямолинейный характер. В группе с высокой эмоционально-волевой готовностью больше испытуемых с высоким уровнем развития интеллекта, в средней — больше со средним, в низкой — больше с низким. В то же время обращает на себя внимание факт соотношения среднего уровня интеллекта и его значительная представленность во всех группах.

В целом можно сделать вывод о том, что выявленные уровни эмоционально-волевой готовности не всегда могут иметь различную представленность у испытуемых, коррелируемую с развитием интеллекта. Возможно это объясняется индивидуальными особенностями детей, условиями дошкольного, семейного воспитания. Учет выявленных особенностей при соответствующем методическом изложении может быть использован при индивидуальной работе учителя с детьми.

Полученные результаты в определенной степени согласуются с требованиями основных положений теории эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности (А. Я. Чебыкин, 1983), предусматривающей выделение специфических эмоций познавательной активности в синтезе с интеллектуальной сферой учащихся. Выявленные различия в уровнях могут определять успешность учебно-познавательной активности на занятиях. Зная эти уровни эмоционально-волевой готовности в соотношении с интеллектуальным развитием, представляется возможным моделировать психолого-дидактические условия эмоциональной регуляции познавательных состояний с постепенным подключением всех учащихся к решению учебных задач.

## **ЭМОЦИОГЕННЫЕ СИТУАЦИИ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ АКТИВНОСТЬ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Штеренгерц А. Е., Ян В. И., Шенкерман Э. Д.**

В современной психолого-педагогической литературе проблема формирования мышления в организованной учебной деятельности является достаточно актуальной (В. В. Давыдов, А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский и др.). Условно в психологии выделяется два направления развития мышления в учебной деятельности — с ориентацией на эмпирический и на теоретический уровни (Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.). В педагогической же практике указанные подходы дифференцируются шире: с опорой на те или иные концепции и теории учения (М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Ю. К. Бабанский и др.).

Особую актуальность во всех теориях приобретают вопросы поиска и моделирования дидактических ситуаций, развивающих творческое мышление.

Анализ конкретных методов, приемов, условий развития творческого мышления в учебном процессе показывает, что они требуют своей систематизации. Не претендуя на полное освещение данного вопроса, мы поставили своей задачей выделить лишь условия эмоциогенного характера, стимулирующие интеллектуальную деятельность учащихся. С нашей точки зрения, творческая деятельность учащихся наиболее ярко проявляется на фоне активного взаимодействия эмоциональных и рациональных механизмов.

Проведенное в этом плане исследование дало нам возможность выявить систему психолого-педагогических приемов, позволяющих в произвольном характере использовать их для создания эмоциогенных ситуаций, детерминирующих творческий поиск учащихся при решении конкретных задач. К таким приемам мы относим: 1) прием импровизированной ролевой игры, моделирующей предстоящую деятельность; 2) прием соревновательности корпоративных групп; 3) постановка задач абсурдного характера, заведомо невыполнимых; 4) скоростное экспозирование условия задачи, предполагающее мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом и тем самым способствующее формированию важной черты творческого мышления — видения структуры объекта, подлежащего изучению.

В последнем случае возможно использование системы познавательных задач с опорой на текст, средства знаковой и образной наглядности, демонстрационный эксперимент и др. Важное значение в познавательной деятельности учащихся при решении задач, включающих наглядный компонент, имеет оперирование представлениями, которые возникают на основе восприятия схематических, символических изображений. При разработке указанного типа задач мы учитывали положения Б. Г. Ананьева, Е. Н. Какановой-Меллер, Е. И. Игнатьева, Б. Ф. Ломова, Ф. Н. Шемякина.

Использованная в исследовании система задач, разработанных на естественно-научном материале, соответствует следующим критериям: 1) отражает специфику познания в данной области науки; 2) включает основные типы сквозных в учебном предмете проблем, ведущих идей данной науки; 3) содержит важные и для целей высшего образования методы науки и способы решения проблем; 4) предусматривает формирование основных черт творческой деятельности учащихся.

Выделение и систематизация приемов, стимулирующих познавательную активность обучаемых, результаты их апробирования согласуются с положениями концепции эмоцио-

нальной регуляции учебно-познавательной деятельности (А. Я. Чебыкин) и дополняют ее методический аспект.

Выделенные условия создания эмоциогенных ситуаций, стимулирующих познавательную активность обучаемых, соответственно типам задач подвергаются нами апробированию в практике учебной деятельности студентов.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТКЛИКА ДЕТЕЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПЕРИОД ИХ АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

**Юзвак Ж. М.**

Последние исследования педагогов, психологов показывают, что процесс адаптации к дошкольному учреждению в большинстве случаев вызывает у детей значительные трудности. Изменения обычного образа жизни приводят в первую очередь к нарушению эмоционального состояния. Внезапное изменение пространственной, материальной и социальной среды приводит ребенка к отрыву от всего, что обеспечивает ему чувство защищенности и представляет, таким образом, для него большие трудности в эмоциональном плане. Для адаптационного периода характерны эмоциональная напряженность, беспокойство различной степени выраженности или заторможенность, чувство эмоционального дискомфорта, подавленность (Л. Г. Голубева).

Необходимость резкого изменения привычного поведения является сложной задачей для преддошкольников и часто ведет к срыву в системе высшей нервной деятельности по типу «психического стресса» (Н. М. Аксарина). В ряде работ показано, что преобладание отрицательных эмоций и их относительное сохранение в течение длительного времени совпадает у большей части детей с такими симптомами тяжелой адаптации, как понижение аппетита, нарушение сна, спад разных видов активности (речевой, игровой, двигательной, познавательной) (Л. Г. Голубева, В. Манова-Томова). Авторы полагают, что эмоциональный «криз», переживаемый детьми в период адаптации, представляет фон, на котором наиболее ярко проявляются изменения в поведении ребенка и, в особенности, нежелание общаться с незнакомыми взрослыми.

В результате наших предыдущих исследований было установлено, что при поступлении ребенка в дошкольное учреждение в большинстве случаев возникает противоречие между низким уровнем деятельности общения, сложившейся у него в семье и деловой формой общения, организуемой воспитателем в общественном детском учреждении. Данные наших

экспериментов показали, то что от положительных или отрицательных отношений, которые возникают между детьми и педагогом, во многом зависит длительность и характер их привыкания к новым условиям жизни.

Анализ литературы, результаты наших исследований позволили предположить, что быстрота и степень тяжести адаптации находится в зависимости от окраски эмоционального состояния детей в этот период.

Исходя из вышеизложенного, мы поставили перед собой цель: изучить характер эмоционального отклика детей на педагогические воздействия воспитателя в период их адаптации к дошкольному учреждению.

Ведущим фрагментом нашей методики являлось наблюдение за взаимоотношениями воспитателя и детей в ходе различных педагогических процессов (занятия, игровая деятельность и др.). В протоколе фиксировались эмоциональные реакции испытуемых на следующие обращения воспитателя:

1. Просьба выполнить действие.

а) по образцу взрослого (сконструировать элементарную постройку из кубиков; скатить шарик по желобку и др.)

б) те же задания, но без образца, ориентировка только на инструкцию взрослого.

2. Указания (сложить игрушки; поставить на место стульчик; поднять упавший предмет, положить его на указанное место).

3. Оценка действий ребенка:

— положительная (похвала, одобрение, поощрение).

— отрицательная (неодобрение, коррекция действий, словесное порицание).

Ответные реакции ребенка на вышеперечисленные воздействия взрослого фиксировались по следующим показателям:

1. Непосредственная эмоциональная реакция (мимика, взгляд, поза, жесты, движения, улыбка, смех, хныкание, плач).

2. Характер ответа (охотно выполнил; выполнил без удовольствия; выполнил неохотно; не выполнил).

3. Настроение ребенка, вызванное обращением взрослого (спокоен, выглядит довольным, улыбается, грустит, угнетен, печален).

В результате экспериментального изучения особенностей эмоционального отклика детей на педагогические воздействия воспитателя были выявлены три уровня эмоционального реагирования (ЭР) — низкий, средний, высокий.

В основу определения уровня ЭР были положены такие показатели:

— степень выраженности эмоциональной реакции;

— адекватность эмоционального отклика ребенка содержанию обращения воспитателя;

— наличие или отсутствие изменения настроения испытуемых.

Для низкого уровня ЭР характерно отсутствие ярко выраженной эмоциональной реакции; эмоциональный отклик, как правило, адекватен содержанию обращения воспитателя; эмоциональный тон настроения ребенка достаточно стабилен.

Средний уровень ЭР характеризуется возможным проявлением неадекватности эмоциональных реакций ребенка на обращения взрослого, кратковременным изменением настроения.

Высокий уровень ЭР отличается ярко выраженной эмоциональной реакцией и длительным устойчивым изменением настроения ребенка.

Приведем примеры эмоциональных портретов испытуемых с различными уровнями ЭР.

Низкий уровень ЭР.

В ситуации обращения взрослого с просьбой выполнить действие ребенок спокоен, внимательно смотрит на старшего, через непродолжительное время выполняет инструкцию. Ждет оценку своих действий.

При положительной оценке стремится повторить заданное действие. Если же следует один из вариантов отрицательной оценки, непродолжительно смотрит в глаза взрослому, переключается на другую деятельность.

Указания, просьбы инструкции выполняет без удовольствия. В отдельных случаях может не выполнить просьбу, уйти или убежать. Однако при повторном указании выполняет действие. Настроение остается без изменений.

Средний уровень ЭР.

В ответ на просьбу взрослого выполнить действие испытуемые слабо улыбаются, выполняют инструкцию с удовольствием. Часть детей может проявить нежелание осуществить действие (хмурятся, отворачиваются, прячут руки за спину или отходят, переключаются на другую деятельность).

На положительную оценку отвечают улыбкой, ждут дальнейшей инструкции, повторяют действие, получившее положительную оценку. В ситуации отрицательной оценки их действий хмурятся, уходят, выражают готовность заплакать. Подобные ситуации вызывают непродолжительное изменение настроения ребенка (грустен, мало активен).

Высокий уровень ЭР.

Дети, представляющие эту группу, с удовольствием выполняют просьбы взрослого, открыто улыбаются, повторяют действие без дополнительного обращения взрослого.

Положительная оценка старшим их действий вызывает яркую улыбку, смех, желание повторить выполненное действие. У детей повышается речевая, двигательная активность.

Были выявлены разные варианты эмоциональных реакций на отрицательную оценку их действий со стороны взрослого:

а) Ребенок хмурится, опускает голову, прячет руки за спину. Может уйти, уединиться. Игровая, двигательная, речевая активность снижены.

б) Смотрит в глаза взрослого, выражает готовность заплакать. Стоит неподвижно. Может непродолжительно плакать. Печален, грустен. На обращения воспитателя реагирует хмурым взглядом. Активность резко снижена. Такое настроение может сохраниться до конца дня.

в) После непродолжительного взгляда в глаза взрослому начинает хныкать, всхлипывать. Плачет навзрыд. Смотрит на воспитателя с обидой. Угнетенное настроение может сохраняться до нескольких дней.

Анализ результатов исследования показал, что для детей раннего возраста характерны индивидуальные особенности эмоционального реагирования на педагогические воздействия воспитателя. Эти особенности в значительной мере определяют эмоциональный тон настроения ребенка, состав и характер его ответных действий на обращения педагога.

Из данных эксперимента вытекает следующий методический вывод: для того, чтобы облегчить трудности адаптации к дошкольному учреждению, при организации воспитательного процесса в группах раннего возраста необходимо учитывать уровень эмоционального реагирования каждого ребенка на обращения воспитателя.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Якимова И. Д., Чебыкин А. Я., Висковатов Ю. И.**

На современном этапе мы наблюдаем изменение отношения у людей к пониманию значимости физического труда в связи с научно-техническим процессом.

Помимо положительных последствий это явление имеет и отрицательные. В частности, наши наблюдения показывают, что в последние годы возник ряд трудностей в формировании положительного отношения детей к трудовой деятельности.

Обзор психолого-педагогической и методической литературы по данному вопросу свидетельствует, что отношение к труду, исходя из современных социальных условий, изучается крайне недостаточно. В исследованиях мы не находим глубокой характеристики эмоционально-мотивационных отношений к трудовой деятельности.

Цель нашей работы состояла в том, чтобы изучить основ-

Особенности, определяющие отношение младших школьников к трудовой деятельности

оценочные уровни	осознанность цели деятельности	инициативность	устойчивость деятельности	уровень сформированности трудовых умений и навыков	результативность деятельности
A	самостоятельность определяет цель деятельности, понимает ее значение для окружающих и себя	самостоятельно предлагает услуги, проявляет инициативу и творчество	систематически выполняет трудовые функции, уделяет им большую часть свободного времени	высокий уровень сформированности трудовых умений и навыков; работает четко, технически правильно	всегда достигает конечных результатов при высоком качестве работ
B	затрудняется в определении полезной цели деятельности для окружающих и себя	проявляет интерес к деятельности, но услуги не предлагает	не систематически выполняет трудовые обязанности	умения и навыки сформированы недостаточно	достигает хороших результатов только под контролем и при привлечательной организации деятельности; при возникновении трудностей — прекращает работу
C	не может сформулировать цель деятельности, не понимает ее значения для окружающих и себя	редко проявляет интерес к деятельности даже в условиях ее привлечательной организации	предпочитает избегать трудовые дела	умения и навыки не сформированы	часто не достигает конечного результата, даже при привлечательной форме организации деятельности

ные особенности эмоционально-мотивационной сферы детей шестилетнего возраста и использовать их в совершенствовании учебно-воспитательного процесса.

Исследованием было охвачено 54 ученика первых классов. Эмоционально-мотивационные показатели трудовой деятельности характеризовали по специально разработанной методике.

Наблюдали детей при выполнении ими известной (уборка постели; подготовка к еде; уборка и мытье посуды после еды; т. д.) и неизвестной (дежурство в раздевалке, в столовой, по классу и др.) трудовой деятельности. Указанные виды трудовой деятельности предусмотрены примерным содержанием воспитания школьников<sup>1</sup> и легко поддаются контролю со стороны учителя и старших членов семьи.

Исследование длилось более трех месяцев. При этом особенности, определяющие отношение младших школьников к трудовой деятельности условно были сгруппированы нами в несколько уровней (А — высокий; В — средний; С — низкий). Описание их характеристики представлено в таблице 1.

Были выделены три оценочных уровня по пяти показателям отношения к трудовой деятельности: осознанности цели деятельности; инициативности; устойчивости деятельности; уровень сформированности трудовых умений и навыков; результативность деятельности.

В результате проведенных исследований было установлено, что ни один испытуемый не обладал высоким уровнем осознанности цели деятельности. По остальным показателям лишь 7% испытуемых вошло в группу А.

Вместе с тем, средний уровень отношения к трудовой деятельности проявили всего 85% учащихся (осознанность цели — 80%; остальные показатели в пределах 85%).

На низком уровне оказалось примерно 15% детей.

Учитывая характер данной возрастной группы, где ведущим выступает игровой тип деятельности со своими специфическими эмоциями (см. таблицу 2) мы организовали пси-

Таблица 2

Характерные эмоции у детей с различным уровнем отношения к трудовой деятельности

Уровни отношения	Виды деятельности	
	новая	известная
А	любопытство, любознательность, удовольствие, радость	воодушевление, увлеченность, интерес, удовольствие
В	любопытство, удивление, сомнение, любознательность	любопытство, безразличие, обида
С	любопытство, безразличие, скука	сомнение, злость, боязнь

<sup>1</sup> Примерное содержание воспитания школьников. Под ред. И. С. Марьенко, М., 1984.

холого-педагогический эксперимент направленный на совершенствование формирования мотивационных отношений детей к трудовой деятельности. Система создания эмоциогенных ситуаций детерминирующая формирование мотивационных отношений строилась на основе внешних психолого-дидактических условий теории эмоциональной регуляции познавательной деятельности (Чебыкин А. Я. 1983), т. е. на начальных этапах моделируются ситуации контрастности — яркости для того, чтобы вызвать эффект новизны деятельности у детей, на промежуточном — ситуации драматизации, чтобы вызвать эффект сопереживания и на заключительном — ситуации, направленные на преодоление трудностей, чтобы вызвать эффект увлечения и разрешения.

Перечисленные условия в определенной степени согласуются с основными положениями концепции формирования профессиональных интересов (Крягжде С. П., 1981).

Проведенный эксперимент дал возможность изменить процесс развития отношения младших школьников к трудовой деятельности. Однако, результаты этих исследований еще требуют своего дополнительного анализа на более многочисленной выборке испытуемых.

---

**ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ  
РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ  
И ПЕРЕПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ КАК ФАКТОРЫ  
ТОРМОЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ  
УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ**

**Батракова С. Н.**

Проблема эмоций и чувств учащихся в процессе учебно-познавательной деятельности вызывает в настоящее время повышенный интерес в теории и практике педагогики. Причины кроются как в некоторых закономерностях общественного развития, так и в особенно педагогической плоскости. Известно, что НТР и рост научного знания оказывают сильнейшее воздействие на все сферы социальной жизни. В частности отмечается, что они обострили противоречие между культом специального знания и мировоззренческой культурой личности, которая закреплена в понятиях социальности, совестливости, духовности<sup>1</sup>. Поэтому, как чрезвычайно значимое, звучит положение, выдвинутое на XXVII съезде КПСС, о необходимости учета человеческого фактора в производстве и в целом в жизнедеятельности людей. Для школы, где формируется личность нового человека, это противоречие обнаруживает себя как несоответствие образования и нравственного развития, интеллектуального потенциала подростков и их духовных устремлений. Одним из перспективных направлений в решении данной проблемы является повышение эмоциогенности учебного материала и соответственно актуализация тех психологических механизмов, которые возникают во взаимо-

---

<sup>1</sup> Бурбулис Г. Э., Кемеров В. Е. Духовность и рациональность. М., 1986, с. 4.

действию учителя и учащихся и которые способствуют формированию ценностного сознания школьников<sup>1</sup>.

В обучении, как известно, происходят процессы не только вооружения знаниями и умениями, но одновременно и нравственного развития личности, формирования эмоционально-эстетического видения мира, становления подростка как гражданина. Здесь уместно напомнить, что предметом освоения учащихся в школе являются не столько закономерности (теории, понятия, факты и т. п.) природы и общества как таковые культуры. Это различие учитывается в дидактике. В качестве самостоятельного структурного элемента содержания образования (наряду со знаниями, умениями и навыками, а также опытом творческой деятельности) выделяется «опыт отношений к миру, друг к другу, т. е. система эмоционально-волевой, моральной, эстетической воспитанности»<sup>2</sup>. Последнее означает, что результаты человеческого познания осмыслены в контексте ценностных предпочтений человека, его представлений об истине и полезности, красоте и добре. Причем это не просто социокультурный контекст научного знания: современное научное познание также отмечает эффективность его учета. Вопрос в том, чтобы закономерности и факты, составляющие содержание учебно-познавательной деятельности, были восприняты учащимися как человеческая действительность, в которой находят активное выражение субъективные моменты: намерения, цели, предпочтения.

Постижение этой второй, «человеческой», действительности, которая составляет внутреннее содержание культуры, ее смысловое поле, невозможно в формах объектного познания и интерпретации. Здесь необходимы методы гуманитарного познания, когда значимо все, что имеет отношение к человеку как личности, к его уникальному внутреннему миру. Очевидно, что в этом случае особенно важен учет эмоциональных переживаний школьников. Напомним, что ценностное отражение действительности — это отражение субъектом предмета в его значимости для человеческой жизни. А оно всегда связано с эмоцией, чувством. При этом речь идет не просто об эмоциональном фоне или возбуждении эмоциональных состояний и реакций. Во взаимодействии учителя с учеником важно действие психологического механизма переживания как единственно возможного для познания другого человека и шире — мира человека вообще. «Включая переживания окружающих людей в число предметов, воспринимаемых нами эмоционально, процесс сопереживания значительно расширяет нашу эмоциональную жизнь»<sup>3</sup>. Иначе, переживание как спо-

<sup>1</sup> Батракова С. Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся. Ярославль, 1982.

<sup>2</sup> Дидактика средней школы /Под ред. М. Н. Скаткина. М., 1982, с. 102.

<sup>3</sup> Виллюнас В. К. Психология эмоциональных явлений, М., 1976, с. 74.

способность человека выходить за пределы происходящего и привлекает внимание педагогов. Здесь открываются широкие возможности для социализации подростков и молодых людей.

Вместе с тем в обучении, в той системе опосредованности, которая характерна для учебного познания, существует возможность порождения барьеров, которые тормозят эмоционально-интеллектуальную активность ученика. Условием порождения и действия барьера является несоответствие содержания получаемой информации и средств ее передачи имеющимся у учащихся знаниям, интересам, установкам. В результате формируется негативная оценка ими предстоящего действия, проявляющаяся в отношении школьников к отдельным разделам (предмету в целом), методам изучения или самому процессу познания.

Источником порождения барьеров может стать любой из основных компонентов процесса обучения, включенных и опосредующих познавательную деятельность школьников: содержание изучаемого материала, методы и способы его передачи, учитель и те отношения, которые сложились между ним и учащимися, наконец, сам ученик, его установки, психическое состояние. Отсюда можно выделить 3 основные группы психологических барьеров:

1. Учебно-познавательные.
2. Социально-психологические.
3. Психофизиологические.

Возникновение первых зависит от предмета познания: степени сложности материала, близости к опыту учащихся, привлекательность для них и т. п. В качестве примера могут быть названы барьеры знакомости, новизны, дистантности и др. Так, барьер знакомости возникает в ситуации, когда педагог при изложении нового материала не учитывает знаний учащихся по данному вопросу, полученных из других источников. Чаще всего эти сведения фрагментарны и неполны, но они создают впечатление знакомого даже тогда, когда педагог сообщает новые факты. Наступает привыкание, инерция восприятия. Барьер дистантности в известной степени противоположен по содержанию вышеназванному. Он формируется вследствие значительного расхождения излагаемого учителем материала с опытом учащихся, из-за отсутствия связи с ним, с возможностью соотнести с ним свои мысли и чувства. Учитель и учащиеся находятся в отношении к предмету изложения на определенной дистанции. Содержание излагаемого психологически ближе к учителю, и достижение понимания (и эмоционального переживания) возможно лишь при резком сокращении дистантности.

Содержание группы социально-психологических барьеров определяется отношениями между учителем и учащимися, позицией ученика в обучении, личностным воздействием пе-

дагога. К ним относятся барьеры авторитарности, дидактогенного воздействия, коммуникативные барьеры. Наконец, к группе психофизиологических отнесены барьеры эмоциональной невосприимчивости, эмоциональной памяти, утомления учащихся. Они возникают как следствие недостатков в нравственном развитии школьников, перегрузки и определенного психического состояния.

Перечисленные барьеры выделены на основе анализа литературы и результатов опытно-экспериментальной работы. Достаточно информативным оказалось также проведение лабораторного эксперимента по оценке учащимися разных текстов. В этих целях были отобраны 3 текста, различающиеся по степени новизны и близости к познавательному опыту старшеклассников<sup>1</sup>. Предметом одного из них (текст А) были сведения по истории из курса, изучаемого школьниками. Текст был взят из учебника, поэтому предполагалось, что, хотя содержание неизвестно учащимся (материал не был изучен ко времени эксперимента), восприятие его подготовлено предшествующим опытом в обучении данному предмету и работой учащихся по учебнику. Содержание другого (текст Б) представляет фрагмент философского знания (рассуждение о том, что такое истина), и, естественно, является новым и неожиданным для учащихся. Текст В содержит сведения по литературоведению, в той или иной степени известные учащимся с уроков литературы.

Для оценки текстов учащимся предлагался набор биполярных шкал (интересный — скучный, эмоциональный — сухой и т. д.), в каждой из которых было намечено пять делений. Крайние полюсы шкалы (верхний и нижний) соответствовали положительной и отрицательной оценке, среднее деление давало возможность не отвечать в случае затруднения (не знаю, затрудняюсь ответить), второе и четвертое — варьировать оценку, что соответствовало обозначениям: не очень интересный или не очень скучный. Всего было предложено 12 шкал, однако часть из них носила контрольный характер, а потому повторяла в известной степени другие (таблица 1).

Данные тексты предлагались трем группам учащихся в различной последовательности, чтобы таким образом предупредить действие позиции предъявления текстов. В эксперименте приняли участие 102 ученика 9-х классов школ № 22 и 42 г. Барнаула.

Кроме того, в целях уточнения оценок учащихся и выявления, с каким эффектом воздействия связана та или иная оценка (наличие сильных впечатлений, интерес к ходу рас-

<sup>1</sup> Новейшая история (1917—1939) /Под ред. В. К. Фураева. М., 1973. С. 40—44. Уемов А. И. Истина и пути ее познания (философская библиотека для юношества). М., 1975, С. 3—7. Кожин В. В. Как пишут стихи. М., 1970. С. 9—14 (выборочно).

Сравнительные данные оценок текстов учащимися (средние по пятибалльным шкалам)

№№ п/п	Параметры оценок	Текст А	Текст Б	Текст В
1.	Интересный — скучный	3,4	3,5	4,5
2.	Простой — сложный	3,8	3,3	4,0
3.	Новый — известный	2,0	3,9	3,3
4.	Разнообразный — однообразный	2,4	3,8	4,1
5.	Эмоциональный — сухой	2,2	2,9	4,5
6.	Понятный — непонятный	4,9	4,4	4,9
7.	Убедительный — неубедительный	4,6	4,0	4,5
8.	Неожиданный — ожидаемый	2,3	3,6	2,9
9.	Выразительный — невыразительный	2,9	3,4	4,5
10.	Доказательный — бездоказательный	4,2	4,1	4,4
11.	Захватывающий — оставляющий равнодушным	3,2	3,3	4,6
12.	Легкий — трудный	4,2	3,7	4,5

суждений автора и степень «втянутости» в него учащихся, отношение к манере изложения и т. д.) была разработана серия вопросов, на которые учащиеся давали ответы в форме: да; нет; затрудняюсь ответить. Учащимся предлагались разнообразные вопросы. Например, удалось ли тебе быстро сосредоточиться (сразу стало интересно)?, интересно ли было тебе следить за ходом рассуждения автора и др.

Таблица 2

Сравнительные данные оценок текстов учащимися (средние по пятибалльным шкалам)

№№ п/п	Содержание вопроса	Текст А	Текст Б	Текст В
1.	Удалось быстро включиться в содержание	4,0	2,8	4,3
2.	Интерес к ходу рассуждения автора	3,4	3,7	4,6
3.	Степень равнодушия с автором	3,2	2,5	4,1
4.	Сильные впечатления	2,3	3,0	3,5
5.	Оценка трудности для пересказа	3,8	3,5	4,0
6.	Желание обсудить затронутые вопросы	2,6	2,6	3,2
7.	Удовлетворенность способом изложения	3,0	3,2	4,6
8.	Желание продолжить чтение	3,1	3,2	4,0

В результате анализа сравнительных оценок выяснилось, что меньший интерес и более низкую оценку по степени эмоционального воздействия получил текст А. Он был понятен (4,9), убедителен (4,6) для учащихся. Содержание событий, динамика их развития возбуждали интерес школьников (3,4). В силу привычности способа изложения им удалось быстро включиться в содержание (4,0), принять соучастие в ходе рассуждений с автором (3,4), разделить его оценку излагаемо-

го (3,2). Однако именно привычная структура изложения, на наш взгляд, стала причиной того, что объективно новое, неизвестное учащимся вызвало впечатление знакомого и субъективную оценку его как известно (2,0), в большой степени ожидаемого (2,3) и в связи с этим, очевидно, предсказуемого. Они оценили его как однообразный (2,4), недостаточно выразительный (2,9) и сухой в эмоциональном отношении. (2,2). На наш взгляд, в сознании школьников возник барьер знакомости, препятствующий адекватному восприятию и возбуждению более сильных переживаний излагаемого.

Интересные данные показала оценка текста Б. В сравнении с текстами А и В он был более новым (3,9) и неожиданным для учащихся (3,6). Но восприятие его затрудняло школьников (3,7) и не всегда было понятно им (4,4). Считаем, что степень новизны фрагмента оказалась такова, что содержание его «вышло» за пределы ожиданий, в результате чего возник барьер новизны. Испытуемые не смогли быстро включиться в текст (2,8), и хотя оценили его структуру как достаточно разнообразную (3,8), а в содержании отметили наличие сильных впечатлений (3,0), в целом текст не вызвал сильной эмоциональной реакции (2,9) и большого удовлетворения способом изложения (3,2).

Наибольший интерес и значительную эмоциональную реакцию вызвал текст В. Учащиеся отметили, что содержание его в какой-то степени известно им (3,3) и не является неожиданным (2,9). Однако использованные автором приемы обновления и обогащения ранее известного привели к высокой оценке текста учащимися по всем параметрам: разнообразия (4,1), эмоциональности (4,5), «втягивания» воспринимающего в сопереживание (4,6). Прием иронии позволили быстро «включиться» в содержание (4,3), а диалогическая манера повествования вызвала значительный интерес к ходу рассуждения автора (4,6), доверие к нему (4,1) и в целом, несмотря на трудность текста для последующего пересказа (4,0), желание продолжить восприятие (4,0) и удовлетворенность способом изложения (4,6).

Анализ сравнительных оценок показал, что положительную эмоциональную реакцию вызывает текст, содержание которого оказывается близким интересам и ожиданиям учащихся, а композиция строится на гибком сочетании ожидаемого и неожиданного, известного и неизвестного. Изложение ранее изученного под новым углом зрения, обращение к опыту и переживаниям читателя-школьника вызывают интерес к затронутым в тексте вопросам, желание обсудить их, создают впечатление единодушия с автором, удовлетворенность способом изложения.

Результаты эксперимента подтверждают необходимость повышения эмоциогенности дидактического материала, предъ-

явленного школьникам. В частности изложение учителем нового материала должно быть информационно емким и эмоционально действенным. Однако, чтобы ученик мог пережить необходимые эмоции, педагогу необходимо прогнозировать и предупреждать действие разнообразных барьеров, которые могут возникать в его сознании. В этих целях он должен проводить анализ содержания материала применительно к конкретному составу классного коллектива (уровень общего и специального развития, установки и интересы) и учитывать возможные реакции учащихся. Иначе говоря, задачи эмоционального воздействия на школьников и тем самым формирования их ценностного сознания в процессе обучения требуют от субъекта педагогической деятельности специальных умений и целенаправленных усилий, которые необходимо формировать в профессионально-педагогической деятельности.

## **МОТИВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕМПА**

**Бедный Г. З.**

Уровень мотивации в процессе деятельности не является постоянным. Его изменение в значительной мере обусловлено механизмами саморегуляции. Анализируя проблему мотивации в трудовой деятельности необходимо выделить ее процессуальную и результативную стороны. В различных видах трудовой деятельности указанные аспекты мотивации имеют различное соотношение. В связи с этим анализировалась проблема мотивации при выполнении монотонных работ, когда процессуальные аспекты деятельности не вызывают положительных эмоций.

Предположение заключалось в том, что снижение интенсивности мотивации и падение темпа работы при выполнении однообразных работ обусловлено нарушением механизмов саморегуляции деятельности, когда особое значение имеет процесс сопоставления текущих результатов с заданной нормой. Данная проблема имеет важное значение не только для решения вопросов повышения эффективности труда в промышленности, но и в повышении эффективности производственного обучения.

Нами были проведены три серии экспериментов.

Первая серия экспериментов проводилась в лабораторных условиях, когда в помощь модели производственной операции имитировалась ситуация выполнения нормы выработки при выполнении монотонной работы. Вторая серия экспериментов проводилась непосредственно в производственных ус-

ловнях и также была связана с выполнением крайне однообразных работ. Анализировалось, как влияет информация о ходе выполнения нормы выработки на мотивацию деятельности и темп работы. Третья серия экспериментов проводилась в учебно-производственных мастерских при выполнении учащимися аналогичных работ. Исследовалось, как меняется мотивация и темп деятельности учащихся, когда они имели возможность сопоставлять достигнутые результаты с данными, и когда такое сопоставление сделать было невозможно.

Сущность первого эксперимента заключалась в следующем.

В лабораторных условиях испытуемых в течение двух часов на специальной установке выполняли задание, состоящее из 1800 циклов. Испытуемый должен был правой рукой переводить тумблеры в различное положение в определенной последовательности. После четвертого переключения загоралась лампочка, и испытуемый, нажав левой рукой на кнопку сброса реле, выключал лампочку. Каждое загорание лампочки фиксировалось на счетчике. Счетчик не регистрировал выполнения движения (не загоралась лампочка) если нарушалась последовательность переключений либо несвоевременно осуществлялось нажатие на кнопку сброса.

Таким образом, все выполненные движения имели определенную пространственно-временную структуру и представляли собой модель производственной операции, характеризующейся значительной простотой и однообразием. Результатом этой операции было загорание лампочки, которое свидетельствовало о правильно выполненных действиях.

Определенная последовательность переключений требовала значительного внимания, что не позволяло отвлекаться от выполняемой работы. Кроме того, выбранная последовательность переключений затрудняла процесс запоминания количества вспышек лампочки, что усложняло учет выполняемых операций. Установка работала и при обратной последовательности переключения. Однако испытуемые об этом не знали.

Эксперимент, в котором участвовало пять человек, заключался в следующем. Каждому участнику эксперимента устанавливалась норма выработки: Он должен был произвести 1800 включений лампочки. В инструкции указывалось, что работая в среднем темпе, можно выполнить эту норму за 2 часа, сделав при этом несколько 2—3-минутных перерывов. Через два часа после начала эксперимента работа прекращалась, даже если норма не была выполнена. Н второй день испытуемые должны были повторить выполнение задания. В первый день счетчик стоял в недоступном для наблюдений испытуемого месте, а во второй день — рядом, и испытуемый имел информацию о выполнении нормы выработки. Счетчик фиксировал общее количество загораний лампочки. Учитыва-

лось также количество загораний за каждые 30 минут, число перерывов и их длительность. Кроме того, проводилось наблюдение за поведением испытуемых. Для определения способности испытуемых ориентироваться во времени в процессе работы, через 1 час 30 минут после начала эксперимента им задавали вопрос: сколько времени, по их мнению, они работали. Полученные ответы фиксировались.

После окончания эксперимента проводились индивидуальные беседы для выявления отношения испытуемых к выполняемой работе. Было установлено, что в первый день, когда испытуемые не знали о выполнении нормы выработки, у многих первые признаки психического насыщения появились уже через 30 мин. после начала работы.

В ходе эксперимента было выявлено, что многие его участники пытались вести учет выполненных операций, однако они часто сбивались и поэтому отказывались от их подсчета. Наблюдалось некоторое ухудшение ориентировки во времени. Только один испытуемый определил время работы довольно точно. При анализе поведения испытуемых было выявлено их стремление получить какую-либо информацию о ходе работы, которая бы способствовала снижению монотонности.

Поскольку поставленная перед испытуемыми задача не имела достаточной побудительной силы, в первый день работы норму выполнил только один испытуемый.

Во второй день работы, когда испытуемые получили информацию о выполнении нормы выработки, признаки психического насыщения наступили приблизительно через час работы и в менее выраженной степени. Это отразилось и на показателях работы. Так, темп работы был более ровным, производительность труда к концу работы у многих повысилась. Участники эксперимента сказали, что последние операции было легче выполнять, чем предыдущие, т. е. завершение работы сопровождалось определенным эмоциональным подъемом. Сократилось количество перерывов и их общая длительность. Заметно повысилась точность оценки заданного интервала времени. Большинство испытуемых отмечало, что во второй день работы время «не тянулось так же медленно, как в первый день».

Поставленная перед испытуемым задача выполнить 1800 операций во второй день приобрела гораздо большую побудительную силу, чем в первый. Это отразилось на производительности труда: все испытуемые выполнили заданную норму выработки не за 2 часа, а быстрее.

Результаты исследований подтвердили наше мнение о том, что психическое насыщение, возникающее при выполнении однообразных работ, в значительной мере обусловлено нарушением механизмов саморегуляции деятельности.

После проведения лабораторного эксперимента был осуществлен эксперимент в производственных условиях.

Группа штамповщиц изготовляла из отходов листового металла проушины для ведер. Эта операция крайне проста по своему содержанию. Штамповщица берет левой рукой из тары, находящейся слева, заготовку, перекладывает ее в правую руку, устанавливает заготовку в штамп и нажимает правой ногой на педаль. Готовая деталь падает в тару. Правой рукой работница бросает отходы в тару стоящую справа, и цикл повторяется. Из одной заготовки штамповщица в среднем делает около трех проушин. Время изготовления трех деталей составляет 2 с. Сменная норма — 15 тыс. проушин. Передовые работницы иногда делают 1800 проушин за смену.

Простота и частая повторяемость движений при выполнении указанной операции является причиной монотонности, что приводит к психическому насыщению и становится причиной текучести рабочих кадров.

Учет изготовленной продукции осуществляется путем подсчета в процессе работы. Подсчет ведется следующим образом. После того, как штамповщица изготовит сотую проушину, она откладывает ее в сторону. В конце смены подсчитывают отложенные проушины и таким образом определяют, сколько проушин изготовлено. Такой подсчет большого количества деталей (15—18 тыс. шт) связан с большим нервным напряжением, вызывает преждевременное утомление. Об этом свидетельствуют жалобы работниц на головные боли, частые случаи счета вслух во время сна. На заводе пытались учитывать изготовленную продукцию по весу, но штамповщицы продолжали считать проушины сами. Учитывая это обстоятельство, а также то, что определение выработки по весу весьма неточно из-за разной толщины заготовок, администрация завода приняла решение о сохранении индивидуального подсчета. По нашему мнению, желание штамповщиц самим подсчитывать детали объясняется тем, что выполняемая операция характеризуется крайней монотонностью. Сведения о выполнении нормы выработки оказывают стимулирующее воздействие на работницу и снижает монотонность, что значительно облегчает выполнение операции, несмотря на утомление при устном счете. Подсчет продукции, кроме того, позволяет лучше ориентироваться во времени. Когда штамповщицам предложили в порядке эксперимента отработать смену не производя устного подсчета изготовленной продукции, то большинству работниц показалось, что рабочий день стал длиннее.

Работницы не хотели отказываться от подсчета продукции, так как этот подсчет был для них источником информации о результатах каждого действия; кроме того, устный счет снижал психическое насыщение.

В результате анализа сложившейся ситуации удалось выявить, что отрицательный фактор, связанный с устным подсчетом такого значительного объема деталей, перекрывался положительным фактором, обеспечивающим более эффективную саморегуляцию деятельности.

Для облегчения труда штамповщиц были созданы специальные счетчики, которые фиксировали количество изготовленных деталей. Теперь работница в любой момент могла установить, сколько деталей она изготовила. Пользуясь счетчиком, работницы перестали подсчитывать детали. Снизилось количество жалоб на утомление и головные боли, стал крепче сон. Специальные исследования умственного утомления штамповщиц в условиях устного и автоматизированного учета продукции подтвердили целесообразность и эффективность осуществленного мероприятия.

Третья серия экспериментов проводилась непосредственно в учебно-производственных мастерских. Были подобраны две группы испытуемых по 6 человек в каждой с приблизительно одинаковой успеваемостью. Каждой группе дали задание в течение 3-х дней обтачивать по наружной поверхности чугунные втулки. Работа относилась к операционной теме и в обычных условиях не нормировалась. В контрольной группе норма выработки не указывалась. В конце смены проводился подсчет количества обработанных втулок. Учащиеся об этом не знали. Экспериментальной группе давалась норма выработки — 60 деталей в смену. Норма выработки устанавливалась с таким расчетом, чтобы при желании учащиеся могли ее перевыполнить. При инструктаже учащимся рекомендовалось по возможности стремиться выполнить заданную норму. Таким образом, указание о необходимости перевыполнить норму учащимся не давалось. В этих условиях перевыполнение нормы выработки могло свидетельствовать об увеличении темпа деятельности благодаря более положительному отношению учащихся к своей работе. Работа, которую выполняли обе группы, характеризуется значительным однообразием. Естественно, что выполнение такого задания вызывает состояние монотонности и скуки. Но в некоторых случаях выполнение таких заданий с педагогической точки зрения вполне оправдано. Задача заключается в том, чтобы приучить учащихся осознанно управлять мотивационным уровнем деятельности и поддерживать темп работы в заданных пределах. Гипотеза заключалась в том, что при отсутствии заданной нормы нарушается процесс саморегуляции деятельности по временным параметрам. Целостная деятельность распадается на невзаимосвязанную последовательность однообразных заданий, что может привести к появлению чувства монотонности и падению темпа работы. В условиях, когда учащимся задавалась норма выработки, у них появляется возможность

сопоставлять свои достижения с объективно заданной нормой. Это должно обеспечивать осознанную регуляцию не только познавательных и исполнительских компонентов деятельности, но и управлять ее мотивационным уровнем. Поэтому в задачу исследования входило — выявить, как изменяется динамика производительности труда учащихся в условиях выполнения однообразной работы при отсутствии и наличии учебных норм.

Результаты экспериментов показали, что в первый, второй и третий день работы, когда норма выработки контрольной группе не задавалась, производительность составляла соответственно: 36,1; 33,8; 26,8 деталей в смену. В экспериментальной группе было предусмотрено введение нормы выработки. Производительность в течение трех дней составляла в среднем 76,5; 83,1; 87,1 деталей в смену.

Приведенные результаты показывают, что в контрольной группе, которая работает при отсутствии нормирования, производительность труда постепенно снижается. Особенно отчетливо это видно на третий день работы, когда фактор монотонности сказывается наиболее заметно. Совершенно иная картина наблюдается в экспериментальной группе, которая работает в условиях режима времени. Наличие четкой целевой установки значительно повысило интерес учащихся к работе. Все учащиеся стремились не только выполнить, но и перевыполнить норму выработки. Причем производительность труда все время увеличивалась. Это объясняется тем, что ученики ставили каждый день перед собой новую цель — изготовить втулок больше, чем в предыдущий день. Постановка задачи перевыполнить предыдущие достижения позволила им находить в однообразной работе все время что-то новое. Это позволяло управлять мотивационным аспектом деятельности, бороться с монотонностью и поддерживать необходимый темп работы.

Отчетливо проявляются механизмы саморегуляции деятельности, когда особое значение имеет оценка результатов своей работы. Субъективный критерий успешности постепенно меняется таким образом, чтобы поддержать заданный уровень мотивации деятельности. Опрос учащихся экспериментальной группы показал, что все они сознательно повысили свою производительность. В таких условиях, как они говорили, им работать интереснее. Все указанные мотивы отсутствовали в контрольной группе. Опрос учащихся показал, что они не знали, сколько втулок изготавливалось каждый день. О работе отзывались, как об очень неинтересной. Часто отвлекались от выполнения задания, стремились перейти на новую работу.

Приведенный материал позволяет сделать заключение, что информация о ходе выполнения нормы имеет мотивацион-

ную функцию, так как свидетельствует о продвижении к заданной цели. Она позволяет поддерживать мотивацию на должном уровне, мобилизовать свои усилия для достижения заданной нормы. Отсутствие такой информации приводит к снижению мотивационного уровня. Именно поэтому испытуемые пытаются получить информацию о ходе выполнения нормы. Когда такой информации нет, то они ищут пути ее получения, т. е. осознанно регулируют свою деятельность таким образом, чтобы поддерживать мотивацию на заданном уровне.

В ситуации, затрудняющей получение необходимой информации, становится невозможным поддерживать мотивационный уровень деятельности, и он постепенно снижается; повышается состояние монотонности вплоть до появления «психического насыщения» и распада деятельности. Становится понятным, что обеспечение необходимой информацией о продвижении к заданной норме имеет важное значение в поддержании необходимого темпа деятельности.

## **МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПРИ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Васильев В. Н., Гудошникова Л. В., Филимонова Т. Н.,  
Васильева М. В.**

Характерной чертой труда педагога является нервно-эмоциональная напряженность, степень и выраженность которой во многом определяется его профессионально-педагогической пригодностью. Профессиональная пригодность может быть определена путем анализа типологии личности. По нашему мнению, наиболее адекватной и перспективной для профессионального отбора является типология особенностей поведения человека, предложенная и разработанная В. Н. Васильевым, которая является принципиально новой по сравнению с ранее известным рядом типологий, базируется на основе исследования реакции симпатико-адреналовой системы (САС) с помощью метода адренограмм. На основе анализа клинико-биохимических сопоставлений, проведенного у больных неврозами и клинически здоровых людей, были выявлены три вида биотипов по преобладанию того или иного гормона: А-тип (адреналовый), НА-тип (норадреналовый) и А+НА-тип (смешанный). Эти биотипы различались характерологическими особенностями, отличиями в эмоциональной сфере, поведении.

Исследования, проведенные М. В. Васильевой (1986 г), показали, что личностные качества, имеющие профессиональ-

но-педагогическую значимость в наибольшей степени, присущи людям, принадлежащим к биотипам НА- и А+НА-. Представители НА-типа людей обладают такими личностными особенностями, как лидерство, целеустремленность, способность добиваться высоких результатов, стремление к познанию. Второй по значимости тип — смешанный. Люди, принадлежащие к нему, эмоциональны, обладают развитой способностью к воображению, чувству эмпатии, немного «артисты». Наименее пригодны к педагогической деятельности люди А-типа, для которых характерно обостренное чувство ответственности. Обычно это добросовестные творческие работники, не умеющие отдыхать, не успевающие довести дело до конца. Их постоянно одолевают сомнения, тревоги, в результате возникают избыточные неадекватные нервные стрессы. Следовательно учебно-педагогическая деятельность людей А-типа сопряжена с большим воздействием стрессовых факторов и развитием стрессовых реакций, к которым адреналин и норадреналин имеют непосредственное отношение. САС участвует в развитии стрессовых реакций организма, регулируя синтез и метаболизм нейрогормонов и гормонов периферических эндокринных желез, таким образом влияя на различные виды обмена веществ. Помимо этого адреналин и норадреналин являются вазоактивными аминами и изменения их уровня оказывают гемодинамические эффекты, кроме того метаболизм адреналина и норадреналина сопряжен с психической деятельностью человека. Таким образом, количественный уровень аминов и их соотношение оказывают многогранный эффект на различные функции организма. Как показывают исследования В. Н. Васильева, проведенные с помощью метода адренограмм (графическое изображение экскреции гормонов в аспекте биоритма с клиническим толкованием синдромов и симптомов) при нервно-эмоциональных состояниях могут наблюдать три фазы стресса: 1 — стресс ожидания; 2 — собственно стресс; 3 — постстресс.

Первая фаза — стресс ожидания — характеризуется более выраженным напряжением САС, чем даже сам стресс. И чем больше человек волнуется перед событием, например, экзаменом, ответственным выступлением, решающей беседой, тем слабее реакция во второй фазе. Роль первой фазы стресса состоит не только в том, чтобы мобилизовать защитные силы организмов, но и подать в нужный момент достаточно энергии для адекватной реакции. Вторая фаза — собственно стресс. Подготовленный в первой фазе организм хорошо переносит и вторую фазу, реализуя при этом механизм своих возможностей. Однако, зэтянувшаяся вторая фаза может привести к срыву адаптационных систем и развитию дистресса (Г. Селье). Третья фаза стресса отличается у людей, занятых нервно-эмоциональным трудом, тем, что она характе-

ризуется более высоким содержанием адреналина, которое отмечается в период отдыха по сравнению с его уровнем в рабочее время. При этом наблюдается связь фаз стресса и особенности 3 фазы — отставленной. Так, нарушение сна, обусловленное этой фазой, выявленное у 83,5 %<sup>1</sup> мужчин и 73,5 % женщин, вызывает проявление дистресса в рабочее время (низкая работоспособность, раздражительность, снижение памяти). Таким образом, люди, занятые учебно-педагогической деятельностью, характерной чертой которой является нервно-эмоциональная напряженность, испытывают длительные стрессовые нагрузки не только в период работы, но и в период отдыха. Избыточные, неадекватные нервные нагрузки и переутомления способствуют поддержанию высокого уровня гормонов и изменению их соотношений, что, в свою очередь приводит к нарушению функционирования висцерально-вегетативных систем организма. Это проявляется в нарушении ритма сна и бодрствования и приводит к возникновению неврозов. Характерным является также развитие гипертонической болезни, язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, приводит к симпатико-адреналовым кризам и формированию недостаточного мозгового кровообращения с такими грозными осложнениями, как инфаркт и инсульт.

Основным методом коррекции эмоциональных состояний является разработка индивидуализированного здорового образа жизни, включающая соблюдение режима дня, двигательную активность (все виды физических упражнений, а также нетрадиционные методы статической гимнастики: релаксационная гимнастика, аутотренинг и др.), рациональное питание.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКЕ**

**Воробейчик Я. Н., Псядло Э. М., Украинцев А.**

С точки зрения педагогической психологии аутогенная тренировка (АТ, аутотренинг) — метод обучения психической саморегуляции с помощью стандартных упражнений, разработанных И. Шульцем в 30-х годах. В настоящее время классическая методика АТ имеет многочисленные модификации, как правило, касающиеся лишь изменений содержания словесных формул, составленных с целью адаптации аутотренинга для решения широкого круга психогигиенических и психотерапевтических задач (для профилактики дистресса, лечения болезней на «нервной почве», преодоления вредных привычек, предупреждения психического перенапряжения, активизации личности и т. д.).

Для повышения эффективности АТ не менее важным является и усовершенствование системы обучения психической саморегуляции с учетом достижений педагогики и психологических особенностей современного человека, у которого более выражен рационалистический склад мышления и чаще наблюдается контрсуггестивные реакции.

Исходя из вышесказанного, одним из авторов (Я. Н. Воробейчик) разработана методика интенсифицированного обучения АТ с помощью учебно-наглядной модели, отражающей суть психофизиологического процесса самопогружения в аутогенное состояние и механизмов психического самопрограммирования во время сеанса. В модели учтены и психологические особенности памяти и восприятия информации, свойственные взрослому человеку.

Какие же основные психолого-педагогические принципы обучения АТ рекомендуется использовать в процессе занятий?

1. Обучение ускоряется, если ведущую роль в запоминании материала играет логическая, а не механическая память. Реализация этого требования достигается благодаря тому, что в методике логически обоснованы не только переходы от одной словесной формулы к другой, но и их содержание. Например, формулы, применяемые для «настройки» и «внушения», изменяются при выполнении упражнений в соответствии со стадиями аутогенного состояния. Учитывается динамика аутогенного состояния и при последовательности включения каждого из механизмов саморегуляции психоэмоциональной сферы. Переход от одной словесной формулы к другой базируется на представлении, что они уподобляются приемам, которые последовательно включают механизмы антистрессовой системы и углубляют аутогенное состояние.

2. Скорость и прочность процесса запоминания значительно повышается, если в нем одновременно участвуют несколько видов памяти, для взрослых особенно важно сочетание зрительной и слуховой памяти. Во время занятия применяется учебно-наглядная модель АТ и набор рисунков, которые соответствуют содержанию словесных формул, описывающих стадии аутогенного состояния («отдых после тяжелой работы», «пребывание в долине спокойствия», «ваза с цветами в руках», «пять масок на лице»). Кроме того, желателен показ слайдов с различными ландшафтами для пробуждения воспоминаний о полноценном отдыхе на лоне природы.

3. Уровень запоминания повышается, если обучающиеся осмысленно относятся к поступающей информации. На занятиях в популярной форме рассматриваются психофизиологические резервы организма, используемые во время сеанса для оптимизации деятельности нервной системы, мобилизации антистрессовой системы, саморегуляции психоэмоциональной сферы.

4. Образно-эмоциональная память быстрее и сильнее активизируется, если используются приемы как произвольного, так и непроизвольного воспроизведения прошлых ситуаций, оживление «следов» в коре головного мозга. Во время занятий обучающиеся не только вживаются в образ человека, проходящего разные стадии аутогенного состояния, но и неосознанно, улучшают эмоциональное состояние. Например, подбор слов для «успокаивающего» и «мобилизующего» дыхания основан на двух принципах: во-первых, на достижении физиологически обоснованного соотношения между продолжительностью вдоха и выдоха, но не с помощью счета цифр, а путем произношения слов, имеющих разное количество букв; во-вторых, на том, чтобы вызвать положительный эмоциональный настрой аутосуггестивным путем, самовнушением в результате произношения слов, способствующих возникновению приятных воспоминаний: «мне — легко» (5 букв); «мне — хорошо» (6 букв); «мне — приятно» (7 букв) и т. д.

5. Информация быстрее и прочнее запоминается, если возможен сравнительный анализ между отдельными частями изучаемого материала. Словесные формулы размещены в модели АТ таким образом, что их легко можно сопоставить для выявления различия и сходства. Например, формулы, произносимые при волевых приемах, отличаются друг от друга по части фразы, которая характеризует фазы аутогенного состояния («Я очень хочу достигнуть...; приятный покой, расслабление...; тяжесть рук...; тепло рук...; глубокого расслабления; глубочайшего отдыха...; невесомости...»).

6. Образные представления легче воспроизвести, если у них есть общая смысловая связь. В методике переход от одного образа к другому логически обоснован: обучающийся все время представляет себя в кресле, но вначале — «после тяжелой работы — руки висят как плети», а в последующем — «в любимом уголке отдыха», «с цветами в вазе» и т. п.

7. Формирование навыков обучения ускоряется, если активизируются как долговременный, так и кратковременный типы эмоциональной памяти. Обучающимся предлагают не только вспомнить ситуации, связанные с полноценным отдыхом, тяжестью, приятной теплотой рук и пр., но и показывают на экране образы и виды, ускоряющие процесс возникновения ассоциаций, вызывающих приятные воспоминания.

8. Материал запоминается легче, если он разделен на части, имеющие самостоятельное значение и укладывается в рамки одного занятия. Курс обучения разделен по содержанию на пять тем, соответствующих основным механизмам саморегуляции нервной системы. Благодаря этому, каждое занятие имеет смысловую завершенность и относительную самостоятельность. Объем подаваемой информации определяется продолжительностью теоретической части занятий.

9. Чем активнее роль обучающихся во время сеанса АТ, тем быстрее и прочнее они овладевают материалом. С первого занятия у обучающихся формируется взгляд, что овладение АТ доступно каждому человеку, ибо это зависит не столько от уровня самовнушаемости (у многих самовнушаемость ассоциируется с признаком пониженной воли), сколько от желания и стремления освоить приемы и методы самооптимизации своей психоэмоциональной сферы. В методике особенно благоприятны предпосылки для проявления обучающимися творческой активности при подготовке к индивидуальному этапу самопрограммирования АТ, так как им рекомендуется самостоятельно подобрать словесные формулы и образные представления с учетом причин, побудивших овладеть аутотренингом.

Активизации роли обучающихся в процессе занятий способствует и то, что при проведении гетеротренинга не применяются гетеросуггестивные словесные формулы: во время сеансов нет периодов, когда занимающиеся пассивны и только слушают обучающего АТ. Такой подход к гетеротренингу облегчает выполнение задач по соблюдению психолого-педагогического принципа однотонности при произнесении формул и повышает уровень концентрации внимания (стимулирует активность обучающихся также ведение дневников-отчетов и коллективное обсуждение результатов занятий).

10. Уровень восприятия и запоминания значительно повышается, если для активизации памяти применяются эмоциогенные стимулы. На уроках следует обратить особое внимание на практическое значение АТ с учетом конкретных причин, определивших направление обучающихся в группу, так как для повышения интереса к занятиям необходимо существенно повысить уровень потребности в овладении аутотренингом. Важно иллюстрировать беседу примерами и опытами, подтверждающими возможность и реальность произвольного саморегулирования своего психоэмоционального состояния. При этом, чтобы не терялся «эффект новизны», не следует их повторять.

11. Подаваемый материал запоминается быстрее и прочнее, если занятия проводятся по четкому плану, единому для всех уроков с преимущественным использованием прямого информативного канала. Очередность вопросов, освещаемых при проведении каждого занятия, соответствует последовательности приемов АТ. Это обеспечивает стройность и логичность системы изложения материала, что является важным условием для лучшего понимания и запоминания информации.

12. Эффективность обучения значительно повышается, если изучаемый предмет имеет образную модель. Во время занятий модель является и для обучающихся и для обучающе-

го основным наглядным пособием. При ее проектировании были учтены основные условия, определяющие интенсификацию обучения и запоминание материала.

Накопленный опыт обучения аутогенной тренировке работников промышленных предприятий и отдыхающих здравниц свидетельствует об ее эффективности и перспективности.

## ПОИСКОВО-ТВОРЧЕСКАЯ ЗАДАЧА В СТРУКТУРЕ ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ

Высоцкий С. Е., Жарков Е. Д., Орехов В. В.

В настоящее время на передовые рубежи педагогической науки выдвигается проблема развития у человека на всех ступенях его образования (и, безусловно, в высшей школе), интеллектуальной инициативы, т. е. способности реального поиска принципиально новых задач, проблем, способов действия в качестве психологического элемента подготовки будущего учителя. Труд современного учителя носит в определенной степени исследовательский характер, все более значительное место в нем занимает поисково-творческий компонент, а «для творчества необходимо обеспечение большого простора личной инициативы, индивидуальных качеств, простора мысли и фантазии». (1). Анализ психолого-педагогической литературы (3,4) показал, что уровень деятельностного раскрытия творческого элемента в процессе профессиональной подготовки специалиста в высшей школе относительно низок и носит ограниченный характер.

Целью нашей экспериментальной работы было нахождение конкретных путей результативного внедрения в содержательный контекст многоплановой студенческой деятельности элементов исследовательского поиска.

В связи с поставленной целью представлялось необходимым решить следующие задачи:

1. Конкретизировать сущность понятия «поисково-творческой направленности деятельности».

2. Выявить основные показатели, критерии оценки исследуемого процесса.

3. Разработать и экспериментально проверить методику работы в рамках рассматриваемой проблематики.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полное собрание сочинений. т. 12, с. 101.

<sup>2</sup> Пономарев Я. А. Психология творчества. М., Наука, 1976.

<sup>3</sup> Васильева А. И. Подготовка будущих учителей к воспитательной работе в школе. Минск, 1978.

<sup>4</sup> Гайнуллина В. Н. Деятельностно-ценностный подход к формированию нравственного идеала старшеклассника. М., 1979.

Диагностика уровней развития поисково-творческой направленности личности включала в себя такие методические процедуры, как расчлененное наблюдение, шкалу приемлемости, аутосоциометрию. В качестве основного педагогического инструментария в ходе исследования мы использовали личностно-ролевую игру и групповую дискуссию в рамках программы социально-психологического тренинга. Сочетая определенную последовательность стадий и логику развертывания композиционной структуры экспериментального исследования, мы решали проблему формирования творческой активности и самостоятельности мыслительных процессов. Для каждого участника эксперимента открывались возможности конкретной самооценки, активизации интеллектуальной и эмоциональной личностных сфер, повышения мотивационной напряженности деятельности. Необходимость четкого формулирования своих высказываний, быстрого ориентирования в складывающихся ситуациях межличностного общения катализировала процессы совершенствования речевой эрудиции, психологической компетентности и проницательности будущего учителя, адекватности его восприятия на различных уровнях группового взаимодействия.

Практическое обучение организованных нами тренинг-групп происходило в форме инсценизации заранее распределенных ролей, функционально связанных с различными элементами педагогического процесса. Студентам предлагались определенные коммуникативные ситуации (использовалась, в основном, школьная проблематика), в которых они должны были адекватно сориентироваться. Ставились задачи учета возрастной психологии, специфических форм передаваемой информации, поиска убедительных средств речи, интеллектуального и эмоционального уровня изложения, четкости и ясности в оценке ситуации.

Используя личностно-ролевые принципы, психологически раскрепощающие участников тренинг-групп, мы создали своеобразные команды-микроколлективы, позволившие ввести в процессы групповой динамики такой действенный фактор интеграции, как соревнование.

Необходимо заметить, что уровень содержательного раскрытия этого важнейшего фактора социализации в современном педагогическом вузе в силу ряда причин (определенная информационная отсроченность, ограниченный спектр рассматриваемых показателей, недостаточность экспресс-анализа психологических личностных ситуаций и т. п.) требует, на наш взгляд, некоторой коррекции.

Нужно в большей степени использовать внутренние ресурсы студенческой группы путем действенного вовлечения каждого ее члена в неотсроченный, «сиюминутный» содержательный контекст соревнования, учитывая при этом моменты

Эмоциональной заразительности, увлеченности, возможности непосредственного и точного самоанализа — важнейших профессиональных качеств будущего учителя.

Ситуация групповой дискуссии и личностно-ролевой игры с четко сформулированной поисково-творческой задачей вызывает определенную реорганизацию смысловых установок личности, стимулирует психологическую компетентность и проциательность, активизирует мотивационную напряженность студенческой деятельности.

Анализ полученных в ходе исследования экспериментальных результатов (было проведено три контрольных замера по избранным критериям поисково-творческой направленности личности) продемонстрировал их достаточную убедительность и надежность использованной методики.

Контрольные группы	Экспериментальные группы		
критерий психологической компетентности и проциательности			
11,4 12,0 12,2	11,6	13,5	14,0
критерий речевой эрудиции			
10,6 11,2 11,6	11,0	12,8	13,7
критерий мотивационной напряженности деятельности			
12,5 12,4 12,8	12,8	13,7	14,8

Как видно из приведенных экспериментальных данных (исследование проводилось на контингенте первокурсников), мы добились определенного повышения уровня развития поисково-творческой направленности в группах, подвергшихся формирующему воздействию по всем избранным критериям. Вызывает серьезную озабоченность сравнительно низкое состояние речевой эрудиции студентов как в контрольных, так и в экспериментальных группах. Это обстоятельство привело нас к выводу о необходимости некоторой коррекции программы исследования.

Предложенная нами методика апробирована в практической деятельности ряда академических групп Одесского, Измаильского, Николаевского педагогических институтов.

## НОВАЯ МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Губанов А. В.

Разработанная методика предназначается для определения степени актуализации познавательного мотива в мыслительном процессе. Под познавательным мотивом имеется ввиду

новое знание, процесс получения которого удовлетворяет познавательную потребность человека. Тогда как мотив любой другой деятельности, куда по необходимости включен мыслительный процесс, побуждаемый этим мотивом, будет называться достигнутым.

В исследовании взаимосвязи эмоций с этапами мыслительного процесса<sup>1</sup> показано, что для каждого из них характерна своя эмоция. Первому этапу (постановка проблемы) соответствует эмоция удивления, сигнализирующая о несоответствии некоторых элементов ситуации прошлому опыту, она побуждает к анализу противоречия. На втором этапе (формирование решения) возникает эмоция догадки, которая указывает элементы ситуации, способные снять противоречие и побуждает к развертыванию мыслительного процесса в ограниченной «зоне поиска». Для третьего этапа (первоначальная проверка решения) характерны эмоции сомнения и уверенности, которые оценивают возможности элементов ситуации, выделенных на предыдущем этапе, по отношению к поставленным целям.

Эти оценки побуждают либо дальнейшие действия с найденными элементами, либо поиск новых элементов. И, наконец, на четвертом этапе (оценка решения) возникают эмоции успеха-неуспеха, сигнализирующие об окончательном решении проблемы и прекращающие мыслительный процесс или наоборот, побуждающие к дальнейшему его развертыванию в случае неудачного решения проблемы.

Исследование эмоциональных процессов мыслительной деятельности в условиях разной мотивации<sup>2</sup> показало их зависимость от типа побуждающего мотива. Если мыслительный процесс побуждается «качественно-процессуальным» мотивом, т. е. таким, когда сам процесс разворачивающейся деятельности удовлетворяет потребность, лежащую в основе этого мотива, то в мыслительном процессе наиболее интенсивно эмоции проявляются на этапах, предшествующих вербализации решения и его оценке как правильного или неправильного. Если мыслительный процесс побуждается мотивом, направленным исключительно на его результат, то наиболее интенсивные эмоции проявляются на этапах мыслительного процесса, следующих за вербализацией найденного решения, в момент его оценки. Поскольку познавательный мотив относится к первому типу мотивации, а достигнутый — ко второму, постольку каждым из них будет вызывать соответствующее распределение силы эмоциональных проявлений на разных этапах мыслительного процесса.

Результаты приведенных выше исследований позволяют предположить, что в мыслительном процессе, побуждаемом познавательным мотивом, будут преобладать эмоции удив-

<sup>1</sup> Васильев И. А. и др. Эмоции и мышление. М., 1980, с. 37—45.

<sup>2</sup> Там же, с. 165.

ления, догадки, сомнения, уверенности (интеллектуальные эмоции), а в мыслительном процессе, (побуждаемом мотивом достижения — эмоции успеха-неуспеха, удовольствия-неудовольствия (достиженческие эмоции). Таким образом, сравнив силу проявления достигенческих и интеллектуальных эмоций в мыслительном процессе, можно сказать, какой из двух мотивов, достигенческий или познавательный, преобладал в его побуждении.

Процедура методики заключается в попарном предъявлении испытуемому после выполнения некоторого задания названий эмоций из списка, содержащего интеллектуальные и достигенческие эмоции, с просьбой оценить различие силы их проявления во время выполнения задания по шкале от 1 до 7. В методике используются следующие названия: удивление, озарение, сомнение, уверенность (интеллектуальные эмоции), удовольствие, радость, разочарование, огорчение (достигенческие эмоции). Получаемая в результате матрица сравнений факторизуется, и строится пространство эмоциональных проявлений, каждой точке которого соответствует эмоция, а расстоянию между ними — различие в силе их проявления. Для определения области расположения в пространстве наиболее сильных эмоций у испытуемого выясняется, какая из эмоций проявлялась сильнее всего. Если в области наиболее сильно проявившейся эмоции сосредоточены эмоции достижения (достигенческий тип пространства), то в побуждении мыслительного процесса преобладал мотив достижения; если — интеллектуальные эмоции (познавательный тип пространства), то — познавательный мотив; если — и интеллектуальные эмоции, и эмоции достижения (смешанный тип пространства), то познавательный и достигенческий мотивы актуализировались в мыслительном процессе в равной степени. Процедура методики полностью реализуется в «компьютерном» варианте.

Факторизация матриц сравнения показала двумерность пространств эмоциональных проявлений. В специальном исследовании, направленном на идентификацию осей пространств оказалось, что ось с большей факторной нагрузкой идентифицируется как интенсивность проявления эмоции, а с меньшей — как частота ее проявлений.

Валидность методики проверялась методом «константных групп»<sup>1</sup>. Две группы испытуемых играли с компьютером (каждый угадывал по некоторым правилам задуманное компьютером число). Испытуемым первой группы сообщалось, что по результатам игры будут оценивать их интеллектуальные возможности. Испытуемых второй группы просили основательно разобраться в содержании игры, поскольку они должны будут дать некоторую ее экспертную оценку. Таким образом,

<sup>1</sup> Анастази А. Психодиагностика. ч. 1. М., 1982.

у испытуемых первой группы актуализировалась достиженческая мотивация, а у испытуемых второй группы — познавательная. Наблюдение за поведением и опрос показали, что для испытуемых первой группы основное значение имел результат игры, а для испытуемых второй группы — выработка оптимальной стратегии игры. Это свидетельствует о репрезентативности групп, т. е. о преобладании достиженческой мотивации в первой группе и познавательной во второй. Классификация пространств эмоциональных проявлений показала статистически значимое преобладание пространств достиженческого типа в первой группе и познавательного во второй. Эти результаты позволяют сделать вывод о валидности методики, т. е. об однозначной связи типа пространства эмоциональных проявлений с типом мотива, побуждающего мыслительный процесс.

Теоретическое и экспериментальное обоснование методики, опирающейся на автоматизированные проведение и анализ самоотчета испытуемого об эмоциональных переживаниях, сопровождающих мыслительный процесс, позволяет заключить об ее пригодности для диагностики познавательной мотивации этого процесса. Предлагаемая методика окажется полезной для оценки эффективности организации учебной деятельности с точки зрения актуализации у учащихся познавательного мотива к изучаемому предмету.

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ**

**Журавлев А. Л.**

В последние годы бесспорным стало то, что руководители должны проходить специальную подготовку по психологии организации и управления коллективами. Ее важность определяется тем, что существо процесса управления составляет руководство людьми. Оптимальная организация взаимодействия руководителя с исполнителями и коллективом в целом вызывает необходимость изучения психологических закономерностей поведения и совместной деятельности людей в коллективах, структурных и динамических характеристик личности и коллектива, и других вопросов.

Важность психологической подготовки руководителей особенно возрастала в последние годы, когда большое внимание стало уделяться активизации человеческого фактора в производстве и в общественной жизни в целом. Дело в том, что невозможно повысить производственную и социальную активность человека без учета закономерностей организации его психической жизни. Это касается как трудовой деятельности

исполнителей, так и самоорганизации деятельности руководителей.

Важное положение, подчеркивающее роль субъективных (в том числе психологических) факторов в процессе подготовки руководителей, было выдвинуто Г. Разумовским: «Значит, самое интересное и важное с точки зрения обучения кадров — это показ, раскрытие перехода от объективных к субъективным факторам, выявление роли последних в перестройке партийного руководства общественными процессами».\* Значимость психологических факторов по-прежнему будет возрастать, так как готовить руководителей к работе с людьми в условиях перестройки и демократизации всех сторон общественной жизни, широкой гласности и возрастающей трудовой и общественной активности людей возможно только с учетом конкретных проявлений психологических процессов, свойств и состояний как отдельных людей, так и групп в целом. В настоящее время происходит процесс смены технократического подхода в управлении его гуманистическим подходом.

Исследования, проводимые Институтом психологии АН СССР на промышленных предприятиях показывают, что недостаточно подготовленные хозяйственные руководители испытывают трудности в выборе приемов и способов поведения по отношению к исполнителям, в использовании различных средств воздействия, нередко проявляют неуверенность в общении с подчиненными и т. п. Характер обращения таких руководителей с исполнителями формируется стихийно и не соответствует психологическим требованиям.

Систематическое обучение руководителей по психологии должно концентрироваться на их подготовке к работе с людьми. Цель психологической подготовки — научиться грамотно выявлять и адекватно оценивать психологические явления, имеющие место в руководимом коллективе, правильно их анализировать, обобщать, а также учитывать их в реальном руководстве людьми и, что самое сложное, научиться управлять этими психологическими явлениями. Психологические факторы должны постоянно находиться в поле зрения и внимания руководителей — только при таком условии возможно осуществлять эффективное и качественное руководство коллективом без серьезных психологических ошибок и помех.

Говоря о целях психологической подготовки руководителей, важно подчеркнуть необходимость формирования их практического психологического мышления, которое является важной составляющей так называемого социального мышления руководителей. Если говорить о сверхзадаче психологической подготовки, то ею должно стать формирование руководителя как практического психолога, способного на высоком на-

\* Разумовский Г. Совершенствовать подготовку и переподготовку руководящих кадров партии // Коммунист. 1987. № 9. С. 11.

учном уровне решать практические психологические задачи.

В настоящее время используется несколько путей, или приемов организации воздействия в процессе психологической подготовки руководителей: через когнитивную сферу человека (повышение уровня психологических знаний), через эмоционально-мотивационную сферу человека (стимулирование заинтересованности, желания повышать психологическую подготовку), через активное, деятельностное включение руководителей в решение психологических вопросов. Практика психологической подготовки руководителей показала, что наиболее эффективными являются те формы и методы, которые одновременно включают в себя отмеченные выше приемы воздействия.

Задачи психологической подготовки руководителей не могут ограничиваться приобретением психологических знаний об управленческой деятельности. Знания сами по себе не приводят к качественным изменениям в работе руководителя, однако, готовят для этого необходимую основу. Общеизвестным стало то, что в процессе психологической подготовки необходимо формировать определенные умения и навыки управленческой деятельности, обучать руководителей использованию конкретных методов и средств организации совместной коллективной деятельности и своего собственного поведения. Психологические знания должны органически включаться в структуру умений и навыков, становиться эффективным инструментом воздействия руководителя на уровне его поведения и деятельности. В этом уже накоплен некоторый опыт подготовки.

Однако в процессе подготовки руководителей также недостаточно ограничиваться формированием у них умений и навыков работы с людьми. Исследования показали, что приобретенные новые знания, умения и навыки проявляются в поведении и деятельности тех руководителей, которые высоко мотивированы в этом отношении, которые имеют выраженную направленность, ориентацию на решение психологических проблем, возникающих в руководимом коллективе. Отсюда вытекает важнейшая задача психологической подготовки руководителей — формировать внутреннюю готовность (установку) личности руководителя к поиску и решению психологических вопросов в коллективе. Психологическая готовность (установка) является фундаментальным психологическим образованием личности, оказывающим регулирующее влияние на поведение и деятельность руководителя. Поэтому формирование социальных установок личности относится к числу важнейших задач и конкретных требований к системе психологической подготовки руководителей. Для решения этой задачи недостаточно кратковременных (даже если они и регуляр-

ные) форм подготовки руководителей. Определяющее значение в данном случае имеет форма непрерывного образования и самообразования, непрерывного воспитания и самовоспитания руководителей.

В процессе психологической подготовки руководителей нередко приходится сталкиваться с эмоциональными «барьерами»: ложными представлениями руководителей о том, что они практически все необходимое знают о психологии своих исполнителей и коллектива в целом. Эти «барьеры» проявляются прежде всего в отношении к психологической подготовке, выступая существенным тормозом ее начала. Возникновение ложного «чувства знакомости» в отношении психологических вопросов объясняется тем, что руководителю приходится ежедневно их решать на практике, причем каждый раз в соответствии со своими житейскими представлениями об этих вопросах. Необходимость каждодневного решения этих задач и создает впечатление «общедоступности» психологических знаний в отличие, например, от технических или экономических. Эмоциональные «барьеры» преодолеваются руководителями тогда, когда они убеждаются, что возникновение и решение психологических задач характеризуются определенными закономерностями, не сходными с житейскими представлениями о них.

О роли эмоциональных компонентов в подготовке руководителей следует сказать особо, так как с их помощью удается, во-первых, повысить уровень усвоения психологического материала, во-вторых, длительно поддерживать на требуемом уровне интерес к психологической подготовке, в-третьих, стимулировать эмоциональную жизнь руководителей, обогащая ее. Необходимо отметить, что в процессе подготовки нередко приходится встречаться с обедненными в эмоциональном отношении руководителями, поэтому эмоциональным компонентам следует уделять большое внимание. Группа психологической подготовки прежде всего должна быть средой эмоционально-психологического комфорта, которая вызывает желание быть в группе, формирует эмоциональные связи с другими членами группы, поддерживает эмоциональный тонус группы на должном уровне и т. д.

В связи с этим интересный и, главное, полезный прием был использован Е. В. Шаровым, который после завершения сюжетно-ролевой игры проецировал на экран специальный набор цветных слайдов с иллюстрациями образцов поведения юмористического содержания. Это способствовало нейтрализации отрицательных эмоций, накопившихся в группе в процессе деловой игры; снижению внутренней напряженности тех ее участников, которые предлагали неудачные и отвергнутые группой варианты поведения; повышению контактности, интереса к непривычным формам подготовки, общего тонуса

группы; созданию непринужденной, творческой обстановки в группе психологической подготовки.

Формирование психологически ориентированной направленности личности руководителя может осуществляться через систему различных форм и методов подготовки как в институтах, на курсах повышения квалификации, так обязательно и в условиях своей организации. Бесспорно полезными, но недостаточными в этом отношении являются традиционные формы приобретения психологических знаний через лекции, семинары, самостоятельное чтение литературы по психологии и т. д. Следует остановиться на тех формах подготовки руководителей, по которым в настоящее время ведутся поиски.

Хорошо зарекомендовали себя активные методы подготовки руководителей, в частности, анализ конкретных ситуаций, деловые управленческие игры, в которых осуществляется активная тренировка некоторых стандартных форм поведения руководителя в группе. Для решения поставленной здесь задачи возникает необходимость тренировать не столько те или другие формы поведения, сколько так называемую чувствительность к психологическим вопросам, или чувство психологических проблем, развивать эмпатические способности руководителей и т. п. Это в настоящее время достигается с помощью психологического тренинга.

Полезными для формирования направленности на решение психологических вопросов оказались практические занятия с руководителями по знакомству и овладению рядом психологических методов изучения личности и коллектива. Опыт, накопленный в этом направлении, показал, что в результате таких занятий у руководителей возникает не только практический, но и исследовательский интерес к изучению и анализу личностных и групповых психологических свойств.

Достаточно эффективным в этом же направлении оказалось выполнение руководителями небольших исследований по социально-психологическим вопросам в трудовых коллективах во время учебы в ИПК или на ФПК. Интересный опыт накоплен также в использовании такой формы подготовки, когда руководителям предлагается выступить в качестве эксперта и проанализировать социально-психологические характеристики руководимого коллектива или психологические особенности личности отдельных исполнителей, или проявления стиля работы ряда руководителей и т. п. Здесь важно отметить, что экспертом может выступить тот человек, который выключен из оцениваемой ситуации и способен объективно ее проанализировать как бы «со стороны». Благоприятные условия для экспертных оценок создаются на курсах и факультетах повышения квалификации, когда руководители обучаются с отрывом от производства. Участие в экспертных оценках как специальной форме подготовки руководителей

может стать обязательным элементом повышения их квалификации по вопросам социальной психологии и психологии управления. На основе таких работ возможно проведение коллоквиумов по обсуждению и обмену опытом психологического анализа.

Процесс формирования внутренней готовности (установки) руководителей к решению психологических вопросов должен продолжаться и закрепляться в условиях своей организации. Психологическая подготовка руководителей должна быть органично включена в общую систему непрерывного образования взрослых, которое необходимо для эффективного выполнения профессиональной и общественной деятельности. Причем процессы обучения и трудовой деятельности должны взаимопроникать друг в друга. Это принципиальное положение отмечалось А. Владиславлевым: «Единство некогда разделенных систем (учебно-образовательной и трудовой) и будет все больше определять жизнедеятельность каждого гражданина социалистического общества... Другими словами, социальный и экономический прогресс... настойчиво требует, чтобы в жизни любого человека постоянно присутствовали (на одних этапах параллельно, на других перемежаясь) и обучение и трудовая деятельность».\* Данное положение подчеркивает необходимость непрерывного повышения квалификации, включая основное время выполнения профессиональной деятельности в организации, а не только время прохождения подготовки с отрывом от производства. Такая организация обучения руководителей способствует формированию и развитию внутренней потребности в приобретении и обновлении знаний, в том числе психологических знаний о человеке и его общностях.

Полезен в этом отношении регулярный общественный контроль за деятельностью руководителя по решению психологических вопросов в коллективе. Имеется в виду специально организованные по этим вопросам отчеты руководителей перед общественными организациями, комиссиями, советами руководителей и т. п. Причем отчеты о решении психологических вопросов должны объединяться прежде всего с решением кадровых и других социальных вопросов, значимых для жизнедеятельности конкретных коллективов. В настоящее время назрела необходимость разработки специальной программы отчета руководителей, включающей перечень вопросов о психологическом состоянии объекта управления, которые должны анализироваться руководителем за определенные периоды времени. Такие программы по отраслям могут быть разработаны головными организациями по подготовке руководителей.

---

\* Владиславлев А. Система непрерывного образования — состояние и перспективы // Коммунист. 1984. № 2. С. 58.

Общественный контроль должен сопровождаться самоконтролем и самоанализом решения психологических вопросов. С этими целями отдельные руководители ведут короткие дневниковые записи о происходящих в коллективе событиях, которые регулярно (не реже одного раза в месяц) ими анализируются, делаются определенные выводы и учитываются в дальнейшей работе. Эта форма непрерывного самообразования руководителей досотаточно эффективна в целях формирования внутренней готовности руководителей к решению психологических вопросов.

Несомненную пользу в этом приносят собственно социально-психологические исследования. Наряду с разработкой психологических рекомендаций по совершенствованию взаимодействия руководителей с исполнителями, они дают следующий психологический эффект: на то, что в деятельности руководителей изучается, они начинают больше обращать внимания, наблюдать, анализировать, обобщать и т. д.

Повышение уровня психологической подготовки руководителей способствует эффективному решению не только собственно психологических вопросов, но и целого ряда других задач (производственно-экономических, организационно-управленческих, социальных и т. д.). Это объясняется тем, что при решении различных классов задач руководители начинают учитывать большее число факторов, так как дополнительно освоены психологические факторы, полезные в решении любой управленческой задачи. Анализ практической деятельности руководителей показывает, что в своей работе чаще всего они учитывают две группы индивидуально-психологических особенностей исполнителей: свойства, характеризующие их отношение к работе (добросовестность, ответственность за порученное дело, инициативность и творческое отношение к делу и т. п.), и свойства, характеризующие взаимодействие с другими людьми (желание помочь, бесконфликтность общения с другими, доброжелательность, коллективизм и т. п.). Вторая группа свойств фактически составляет социально-психологическую характеристику личности исполнителей.

Важным эмоциональным подкреплением психологической подготовки руководителей является осознание и переживание ими изменения (повышения) своего профессионального уровня в решении психологических вопросов. Такому осознанию помогают, во-первых, анализ и оценка своей собственной деятельности, а во-вторых, сравнение себя с деятельностью других руководителей, с организацией и методами их работы. Необходимо отметить, что социально-психологический механизм (процесс) взаимного сравнения руководителей друг с другом является мощным стимулом их профессионального роста, в том числе и в решении проблемы психологического отбора.

Адекватное понимание и учет психологических факторов позволяет руководителю правильно оценивать конкретную сложившуюся ситуацию и принимать более качественные управленческие решения. Использование психологических закономерностей означает применение эффективных методов воздействия, оптимальных приемов общения, обеспечивающих взаимопонимание и эффективное выполнение управленческих функций.

Введение выборности руководителей в настоящее время вызывает еще большую необходимость повышения их подготовленности именно к работе с людьми, а значит и к решению психологических задач, т. к. возросли соревновательные основы выдвижения руководителей. На важность этих вопросов указывалось на январском (1987 г.) Пленуме ЦК КПСС: «Сегодня не обойтись без современной и разносторонней подготовки, без глубоких знаний в вопросах производства, науки и техники, управления, организации и стимулирования труда, психологии».\*

Основные направления в подготовке руководителей определены решениями июньского (1987 г.) Пленума ЦК КПСС: переходить от административных методов управления к экономическим, развивать самоуправление в коллективах, стимулировать активность людей.\*\*

## **РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ГУМАННОСТИ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

**Збандуто Ю., Шандор Б.**

Гуманность — личностное качество, которое формируется на основе повседневного благожелательного отношения человека к окружающим. Гуманистическая мораль проникнута глубоким уважением к человеку, нетерпима к посягательству на его достоинство. Она утверждает подлинно человеческие отношения между людьми — отношения товарищеского сотрудничества и взаимопомощи, доброжелательность, честность, простоту и скромность в личной и общественной жизни.

Огромное значение в становлении гуманности учащихся принадлежит совместной, коллективной деятельности, предполагающей реальное сотрудничество детей с учителями, а также со сверстниками.

---

\* Материалы Пленума ЦК КПСС, 27—28 января 1987 г. М.: Политиздат, 1987. С. 49—50.

\*\* Материалы Пленума ЦК КПСС, 25—26 июня 1987 г. М.: Политиздат, 1987.

Коллективная деятельность создает общность эмоциональных переживаний, а смена позиций в общении формирует у учащихся гуманное отношение к значимым другим, от непосредственных проявлений эмоциональной отзывчивости, таких как сострадание, благополучию и сорадование успехам, к опосредствованным моральными нормами актам участия в совместной деятельности.

В своей развитой форме гуманность является способом межличностных отношений, при которых каждый член коллектива относится к другому, как к себе самому, и к себе, как к другому, исходя из целей и задач совместной деятельности. В коллективе каждой личности обеспечено не только должное уважение, но и высокая требовательность.

В своих педагогических трудах, выступлениях перед учителями и детьми Н. К. Крупская убедительно обосновывала идеи и принципы коллективного воспитания и обучения подрастающего поколения, призывала педагогов и учащихся активно приобщаться к опыту коллективной жизни, воспитывать у себя черты общественников-коллективистов. Разработанные ею положения об организации коллективной деятельности школьников, о гуманистическом характере внутриколлективных отношений, о значении эмоциональных аспектов в коллективном воспитании имеют глубокий педагогический смысл и неопределимое значение для формирования гуманности современной молодежи.

Известно, что влияние коллективного воспитания на личность школьника зависит от положения, которое он занимает в сложившейся системе отношений. На различных возрастных ступенях учащиеся обладают определенными чертами характера, которые проявляются в общении со сверстниками и взрослыми, индивидуальными умениями, навыками, интересами и способностями. Поэтому они по-разному вписываются в структуру отношений одного и того же коллектива и неравнозначно адаптируются к товарищам, к общему стилю коллективной жизни класса, школы, пионерского отряда и т. д.

Как показывает практика школы, взаимодействие каждого с каждым в коллективной познавательной деятельности в конечном счете приводит к развитию индивидуальных возможностей школьников, формированию ответственной зависимости, готовности к взаимопомощи. Коллективная познавательная деятельность учащихся — это совместная деятельность, которая организуется учителем таким образом, что учащиеся получают возможность при выполнении общего задания согласовать свои действия, распределить участки работы, уточнить функции, т. е. создается атмосфера деловой зависимости, организуется общение друг с другом в связи с добыванием знаний, происходит обмен интеллектуальными ценностями.

Исследование показало, что формирование гуманности уча-

щихся в процессе коллективной познавательной деятельности зависит не только от умения учителя организовать взаимодействие учащихся в процессе обучения, но и от умения формировать благоприятный социометрический статус учащихся, от умения формировать адекватную самооценку каждого учащегося в коллективной познавательной деятельности.

Нас интересовало, при каких взаимоотношениях создаются наиболее благоприятные условия для формирования познавательной активности школьников. Как показывает опыт, успех сопутствует тому педагогу, кто внимателен и справедлив, добр и отзывчив, кто подходит к личности ребенка с оптимистической гипотезой, кто умеет обеспечить на уроке каждому максимум активности и творческой самостоятельности при решении познавательных задач, кто способен вызвать в коллективе положительные эмоциональные состояния, на фоне которых успешнее протекает процесс приобретения знаний, умений и навыков.

Как показывают материалы нашего исследования, у многих педагогов складываются неправильные взаимоотношения с учащимися не только в силу отрицательных психологических особенностей их личности, но и из-за неправильного представления о стиле руководства деятельностью учащихся и способах создания авторитета, из-за незнания возрастных особенностей подростков и неумения замечать происходящие в них изменения. Все это порождает конфликтные ситуации, приводит к возникновению барьера, который характеризует отчужденность воспитуемого от воспитателя. В таких условиях методы авторитарной педагогики — педагогики нажима и принуждения — не стимулируют познавательную активность школьника, ведут к патологии общения подростка с учителем.

Перестройку нежелательных взаимоотношений мы рассматриваем как нейтрализацию фактора, тормозящего процесс формирования познавательной активности учащихся.

Как показало исследование, коллективная деятельность учащихся положительно влияет на формирование познавательной активности в том случае, если каждый ученик занимает благоприятную позицию в системе внутриколлективных отношений; если каждый ученик включается в процесс коллективной познавательной и общественно полезной деятельности, организуемой на основе принципов взаимозависимости между ее участниками, согласованности, коллективной ответственности, взаимопомощи, взаимоконтроля; если создана в коллективе благоприятная нравственная и демократическая атмосфера, способствующая проявлению всего лучшего, что имеет в потенциале своего развития личность школьника.

Изучение закономерностей становления и развития гуманности как характеристики личности является важной задачей нравственного воспитания человека.

## УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Зелинская Н. М., Маслов Н. Н.

Музыка — вид искусства, непосредственно и сильно воздействующий на эмоциональную сферу человека. Однако, сила эмоционально-эстетического воздействия музыки при ее восприятии определяется не только величиной эмоциогенного «заряда», заложенного композитором в музыкальном произведении, но и эмоциональной сферой самого слушателя. Учет этого факта в музыкально-исполнительской деятельности, в частности, при обучении будущих учителей искусству игры на фортепиано, с нашей точки зрения, является достаточно важным.

Опираясь на исследования П. В. Симонова, А. Г. Ковалева, Б. И. Додонова, А. Я. Чебыкина, П. М. Якобсона, а также — на педагогические наблюдения, мы выдвинули гипотезу о том, что эффективность освоения музыкально-исполнительской деятельности будущих педагогов может быть усовершенствована, если в процессе подготовки учитывать их индивидуальные особенности эмоциональности.

Следует подчеркнуть, что, если в психологической литературе данный вопрос рассматривается достаточно широко, то в музыкально-педагогической его изложение констатируется фактически на описательном уровне. Не отрицая правомерность подобных исследований, в своей работе мы ставили задачу подвергнуть психолого-педагогическому исследованию возможность учета отдельных индивидуальных особенностей эмоциональной сферы учащихся в процессе их подготовки к музыкально-педагогической деятельности.

В качестве объекта исследования была избрана исполнительская деятельность студентов музыкально-педагогического факультета.

Для изучения индивидуальных особенностей эмоциональности использовался следующий комплекс методов:

а) метод наблюдения (за основными характерными индивидуально-типологическими особенностями студентов);

б) модифицированная применительно к данному исследованию методика самонаблюдения Б. Н. Смирнова, основанная на изучении типов высшей нервной деятельности;

в) разработанная нами методика оценки динамических признаков эмоциональности на основе экспертного наблюдения за внешними проявлениями экспрессивности исполнителя.

Исследование проводилось в реальных условиях учебной деятельности. В эксперименте принимали участие 20 студентов. Результаты проведенного исследования позволили услов-

но выделить две группы студентов-пианистов.<sup>1</sup> К первой были отнесены (65%) студенты с высокой эмоциональной реактивностью, экспрессивностью и заразительностью, то есть, сочетающие в себе сангвинические и холерические признаки темперамента. Ко второй — (35%) — студенты с повышенной эмоциональной чувствительностью (сензитивностью), однако, с недостаточной их экспрессивной выраженностью и заразительностью.

Представителям первой группы во время исполнения характерна склонность к экспрессивно выраженным пантомимическим, динамическим и темповым преувеличениям. Они, как правило, быстро «схватывают» музыкальный образ при показе педагога, активно «копируют» его исполнительские действия.

Лица, отнесенные ко второй группе отличаются сдержанностью пианистических движений, приглушенной звуковой палитрой, склонностью к темповым замедлениям. Овладение музыкально-образным строем произведения и его эмоциональное воплощение в исполнении для студентов этой группы представляет сложность, так как процессы восприятия при показе педагога и настройки на определенную эмоциональную «волну» замедлены.

Установленные различия выдвинули необходимость дифференцированного подхода к организации учебного процесса. Опираясь на метод педагогического показа, мы провели небольшой формирующий эксперимент по развитию специфических особенностей эмоциональной выразительности исполнения музыки с учетом выявленных индивидуальных различий студентов.

Предварительные результаты исследования показывают, что для студентов первой группы многократный и подробный педагогический показ изучаемого произведения нецелесообразен, так как гасит их творческую инициативу, лишает возможности самостоятельных поисков средств художественной выразительности для создания своего, оригинального исполнительского решения. Более эффективным в работе с такими учащимися является так называемый косвенный показ<sup>2</sup> как прием, подталкивающий их собственную творческую инициативу.

В работе со студентами второй группы оптимальным методом являются многократные проигрывания изучаемого материала педагогом, стимулирующие их эмоциональный тонус.

---

<sup>1</sup> Выявлены и другие различия в эмоциональности студентов, учет которых составит предмет дальнейших наших исследований.

<sup>2</sup> Проигрывание педагогом произведений, сходных с изучаемым по характеру, эмоционально-образному строю, жанру, средствам художественной выразительности и т. п.

Вызвано это тем, что сам процесс вхождения в музыкальный образ более длителен.

Полученные результаты в определенной степени согласуются с другими исследованиями<sup>1</sup>.

Экспериментальное осуществление гибкой педагогической тактики в применении метода показа как основополагающего метода работы с учащимися над художественно-образной концепцией изучаемого произведения позволило сделать следующий вывод: эффективность исполнительской деятельности студентов детерминируется как их индивидуально-типологическими особенностями, так и условиями освоения художественного произведения.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую ранее нами гипотезу о зависимости исполнительской деятельности от индивидуальных особенностей эмоциональности. Полученные результаты в формирующем эксперименте при увязывании их с программными требованиями подготовки учителя музыки могут быть использованы в педагогическом процессе.

## **РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ИНТЕНСИВНОМ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКАМ**

**Имедадзе Н. В., Берекашвили Н. О.**

Различные современные методы интенсивного обучения языкам (суггестопедический, эмоционально-смысловой, активизации резервных возможностей, чередующий интуитивные и сознательные циклы и др.) объединяет ряд общих признаков, одним из которых является глубокая эмоциональная вовлеченность обучаемых в процесс обучения. Эта особенность интенсивных методов обучения иностранным языкам — состояние особого эмоционального комфорта, сведение к минимуму отрицательных эмоциональных состояний, делает указанный процесс обучения особо интересным для анализа роли эмоций в регуляции учебной деятельности.

В большинстве работ, посвященных анализу научных основ интенсивных методов обучения языкам, положение об эмоциональной включенности обучаемых в учебный процесс декларируется без дифференциации подразумеваемых эмоциональных состояний. Мы полагаем, что в первую очередь

---

<sup>1</sup> Г. В. Быстрова. Зависимость способностей восприятия и понимания художественных текстов от свойств общего и специального типов высшей нервной деятельности. В кн. Проблемы экспериментальной психологии личности. Пермь: пед. ин-т, 1986, т. 59, вып. 5, с. 159.

Необходимо выделить два аспекта: положительный эмоциональный фон обучения, его роль для успешности учебной деятельности обучаемых и снятие (сведение к минимуму) т. н. речевой тревожности — страха говорения на иностранном языке, допущения в нем ошибок.

Рассматривая проблему регулирующей функции эмоций в учебной деятельности, несомненно, следует остановиться на роли потребности. Мы солидарны с позицией В. К. Вилюнаса, считающего, что процессы мотивации на уровне субъективного образа презентруются эмоциональными переживаниями, направленными на потребностно значимые предметы и воздействия и открывающими эту значимость субъекту. Вилюнас выделяет ведущие эмоциональные переживания, являющиеся субъективным коррелятом потребности, и ситуативные, производные эмоциональные явления, опосредующие удовлетворение потребностей, выражающие мотивационную значимость условий, благоприятствующих или затрудняющих реализацию потребностей, конкретных достижений, т. е. обусловленные **ситуацией и деятельностью субъекта.**\*

Исходя из концепции Д. Н. Узнадзе, эмоциональное переживание является не только субъективным коррелятом потребности в сознании субъекта, а скорее отражением в сознании установки на поведение, включающей и потребность, и ситуацию ее удовлетворения. «Эмоция — первый этап сознания, непосредственно граничащий с установкой»\*\*.

В сопоставительном анализе функций установки и эмоции в регуляции речевого поведения на втором языке, представленном в другой работе одного из авторов\*\*\*, подчеркивается, что установка, будучи модусом субъекта, на базе которого возникает определенным образом, эту функцию сохраняет всегда и всюду, эмоция же не только не всегда способствует нормальному протеканию непосредственной, импульсивной активности, но в некоторых своих проявлениях она даже мешает и прерывает активность на установочном уровне. Несомненно, что эмоция отражает, в первую очередь, изменения в энергетическом уровне организма, но она несет и информацию об объекте, способствующем или мешающем протеканию начатого поведения. От того, как будет оцениваться и эмоционально переживаться препятствие, зависит то, какие изменения внесет эмоциональный компонент во внутреннюю структуру поведения, дополнит ли энергический

---

\* В. К. Вилюнас. Психологические механизмы биологической мотивации. Изд-во МГУ, 1986.

\*\* Д. Н. Узнадзе. Общая психология, изд. ТГУ, 1940.

\*\*\* Н. В. Имедадзе, Л. М. Топуридзе. Второй язык, установка, эмоция. В сб. «Д. Н. Узнадзе — классик советской психологии», Мецниереба, Тбилиси, 1986.

источник активности побуждением к приближению или отталкиванию, или наоборот станет условием дезорганизации поведения: от этого зависит и то, прервется ли целесообразная активность или нет.

Для того, чтобы конкретизировать виды эмоций и их функции в исследуемом учебном процессе необходимо знать, с какой потребностью мы имеем дело.

Полагаем, что учебная деятельность в интенсивном обучении иностранному языку еще более полимотивирована, чем при традиционном обучении. Потребность овладеть языком связана с рядом престижных, познавательных и утилитарных потребностей. В процессе интенсивного обучения она трансформируется в потребность общения на иностранном языке. «Специфика метода активизации (так же, как и других интенсивных методов) — отмечает Г. А. Китайгородская — заключается в том, что общение является не только конечной целью обучения, но и его ведущим средством».\* Обучаемый заинтересован в осуществлении непосредственного акта общения посредством иноязычных средств — в данной ситуации осознается лишь коммуникативное значение речевых средств, а не их языковое значение.

Какие же эмоциональные переживания являются коррелятами в сознании этих потребностей и той установки, которая формируется при встрече их с ситуацией обучения? Только ли т. н. коммуникативные эмоции (по классификации Б. И. Додонова) или сопутствующие акту общения на иностранном языке радость достижения, успеха состоявшегося общения, преодоления языкового барьера, снятия тревожности?

Эмоциональный комплекс тревожности занимает особое место в процессе овладения вторым языком, в частности, в традиционных формах обучения. Проявляясь как следствие несоответствия языковых возможностей говорения и речевой интенции, антиципации неудачи в адекватном выражении содержания, этот комплекс может сформироваться как устойчивое образование в связи с субъективными неудачами и педагогически неоправданным нетерпимым отношением преподавателя к ошибкам, допускаемым обучаемым в речи.\*\* В таком случае тревожность — верный способ заставить замолчать обучаемого там, где он мог бы развить речевую активность на иностранном языке. С другой стороны, этот эмоциональный комплекс может выступить как мотивационный фактор, побуждающий в определенных условиях

---

\* Г. А. Китайгородская, Методика интенсивного обучения иностранным языкам, М. «Высшая школа», 1982.

\*\* А. А. Алхазисвили, Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке, Тбилиси, Ганатлеба, 1984.

учебную деятельность, направленную на овладение иностранным языком.

Эмоциональный комплекс тревожности, проявляющийся в процессе овладения и функционирования второго языка, был экспериментально исследован под руководством одного из авторов. Была создана специальная тест-анкета языковой (речевой) тревожности, установлена корреляция между уровнем владения языком и уровнем тревожности, было показано, что тревожность растет при постоянном контроле над формой речевого общения\*. Именно с этой точки зрения интенсивное обучение языку обладает определенным преимуществом: сознание обучаемого здесь направлено на решение коммуникативной задачи, речь регулируется установкой общения на данном языке, которая ответственна за актуализацию соответствующих фонетических, лексических, грамматических средств без постоянного контроля сознания. Эмоциональные переживания отражают степень реализации этой установки, препятствия и достижения на этом пути.

В течение ряда лет у авторов была возможность наблюдать за группами, проходящими курс интенсивного обучения языкам при чередовании интуитивно-коммуникативного и сознательного циклов. В первом из них стимулируется функционирование речи на установочном уровне. Постоянное поощрение преподавателем, доброжелательное отношение создает положительный эмоциональный фон, снимает тревожность, связанную с недостаточностью языковых средств, дезорганизирующую естественность порождения речи.

В подкрепление результатов наблюдения был использован вопросник, сходный с разработанным Н. В. Витт для студентов специального вуза. Для оценки нами давались 7 ситуаций, типичных для процесса изучения языка. Например, «Общаясь на иностранном языке, я испытываю...» Требовалось указать категорию возникающего эмоционального переживания и оценить его интенсивность по 7-балльной шкале. Вопросник был проведен в 3-х группах интенсивного курса (в среднем по 15 человек) и в контрольных группах на студентах, изучающих язык традиционными методами.

Анализ результатов показал достаточно широкую палитру эмоциональных переживаний, связанных с предложенными ситуациями: недовольства, сожаления, радости, опасения и др. Сам процесс общения на иностранном языке в интенсивных группах положительно оценивается 100% обучаемых, в традиционных — только 48%, 35% студентов дают ему нейтральную оценку. Ситуация обращения преподавателя с просьбой выступить вызывает положительные эмоции у 80%

---

\* Л. М. Топуридзе, Психологическая проблема уровней владения неродным языком, Автореф. канд. дис. Тбилиси, 1983.

в основных группах и только у 8% в контрольных. Вообще, в контрольных группах оценки более нейтральны. Слушатели интенсивного курса больше используют максимальные шкальные значения. Особенно это заметно у слушателей с низким начальным уровнем владения языком. Это подтверждает связь быстрого прогресса в овладении языком с эмоциональной насыщенностью этого процесса.

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кононенко Т. С., Миронова Н. И., Орлова Д. П.

Специфика деятельности педагога-музыканта состоит в том, что ему в силу профессиональных особенностей приходится постоянно общаться со слушательской аудиторией. В процессе вузовской подготовки многие студенты, приобретая определенные знания, умения и навыки, не в полной мере могут реализовать свои возможности во время выступления. Среди признаков, снижающих эффективность их деятельности, наблюдается скованность, напряженность, отсутствие контроля за аудиторией и др. В связи с этим нами была поставлена задача выявить психолого-педагогические условия, обеспечивающие снижение психического напряжения у студентов, разработать и апробировать методику, влияющую на продуктивность их учебно-исполнительской деятельности.

Опираясь в своей работе на теорию эмоциональной регуляции (Чебыкин А. Я.), мы разработали своеобразный психотерапевтический тренинг, построенный на принципах управления эмоционально-волевой сферой и образным мышлением. Эксперимент состоял из двух этапов. На первом (диагностическом) в результате исследования выявлены показатели рассматриваемого явления:

1. Уровень готовности к предстоящему выступлению.
2. Степень уверенности в своей подготовке.
3. Адекватность восприятия оценки исполнения.

Дополнительно в работе велся учет индивидуально-психологических и личностных особенностей мотивации испытуемых. После обработки полученных данных были выявлены три группы студентов, различающиеся по уровню тревожности и степени регуляции эмоционально-волевыми процессами.

Первая группа испытуемых продемонстрировала высокие показатели уровня тревожности, у них отмечалась неадекватность личностной и профессиональной ориентации, эмоциональная неуравновешенность. В этой группе направленность мотивов проявлялась в основном в сфере достижений успехов. Такая сильная мотивация в затрудненных условиях кон-

цертного выступления вела к дезорганизованности действий (забывание текста, нарушение моторно-двигательного аппарата). В исполнении, как правило, отсутствовало художественно-образное воплощение музыкального содержания.

Во второй группе испытуемые проявляли достаточную эмоциональную стабильность в процессе подготовки к концертному исполнению. Однако в экстремальных ситуациях (прослушивание перед концертом, открытое выступление, экзамен) наблюдалось снижение эмоциональной устойчивости, преобладал в основном формально-конструктивный подход к исполняемым музыкальным произведениям. Обнаружено неадекватное восприятие своего исполнения, отсутствие ярко выраженного мотива цели во время выступления.

Испытуемые в третьей группе отличались эмоциональной уравновешенностью, уверенностью в себе, позитивным восприятием своих личностных и профессиональных качеств. Выраженность ведущих мотивов у низкотревожных студентов была направлена на актуализацию образного строя исполняемых произведений, воплощения замысла, установления коммуникативных связей со слушательской аудиторией.

В результате проведенного диагностического исследования мы сделали предположение, что воплощение художественно-образного содержания исполняемых произведений является важным условием осуществления регуляции учебно-исполнительской деятельности.

При выборе методики формирующего этапа эксперимента мы исходили из определения ряда авторов (В. Г. Ражников, А. Д. Перепелица), считающих, что музыкально-исполнительский образ возникает тогда, когда эмоциональные впечатления исполнителя достаточно насыщены и связаны между собой определенной закономерностью. С этой целью мы сочли возможным воспользоваться априорной партитурой перцептивного шкалирования. Многоходовость связей между элементами предлагаемой методики оставляют широкое поле для творческой деятельности, создавая этим условие для осуществления эмоциональной регуляции на когнитивном, регулятивном и коммуникативном уровнях. Использование и апробирование указанного подхода в учебной деятельности студентов дало возможность по предварительным данным повысить уровень их профессиональной подготовки.

## РОЛЬ УСТАНОВКИ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ У УЧАЩИХСЯ

Коростиянец Т. П.

Для успешного решения задачи активизации учебного процесса в школе, в частности, для хорошего усвоения учениками научных понятий необходимо, чтобы учитель правильно организовал процесс их формирования и умел управлять их усвоением. То есть должна быть решена задача подготовки учителя к формированию научных понятий у учащихся в стенах вуза.

Формирование готовности к осуществлению данного вида деятельности — процесс целостный, многофакторный, взаимосвязанный и взаимообусловленный, длительный и сложный. Он осуществляется при целенаправленной организации и руководстве на протяжении всего периода обучения студентов в педагогическом вузе.

Для правильного понимания готовности студентов к формированию научных понятий у учащихся большое значение имеет концепция «установки» Д. Н. Узнадзе и его учеников. «В случае наличия потребности и ситуации ее удовлетворения — пишет Д. Н. Узнадзе — в объекте возникает специфическое состояние, которое можно охарактеризовать как направленность, как готовность его к совершению акта, могущего удовлетворить эту потребность».<sup>1</sup> Это «предшествующее поведению состояние», показывающее готовность психофизических сил субъекта к выполнению данного действия, в концепции Д. Н. Узнадзе обозначается термином «установка».

Установку правомерно рассматривать как психологический механизм стабилизации деятельности, в котором велика роль профессионального интереса, потребности заниматься данной деятельностью. Для установки в учебном процессе характерно то, что она не определяет собой результат обучения, а является его исходной позицией и контролирующим фактором. Установка в учебном процессе всегда связана с целями, потребностями учения и условиями ситуации, обеспечивающими выполнение поставленных задач. Характерным для нее является также ее тенденция быть доминантой в данной ситуации и соответственно активизировать или заглушать различные виды планируемой деятельности. Такая доминантность обычно вызывается мотивами обучения, обоснованием направленности действия и эмоциональной обусловленностью. Эмоция рассматривается как первичное отражение в сознании содержания установки.

<sup>1</sup> Узнадзе Д. Н. Психологические исследования, М., 1966 г., с. 261.

Эмоции сопровождают любую деятельность человека — переживания за успех этой деятельности. Но деятельность человека протекает по-разному — в зависимости от того, в какой мере она отвечает его потребностям, запросам, интересам. Связана она с положительными эмоциями или же безразлична человеку, а может быть и неприятна. Без живого, заинтересованного отношения к деятельности ее результаты не могут быть полноценными, а влияние ее на саму личность благотворным. Психологи считают положительные эмоции могучими побудителями и вдохновителями человеческой деятельности. Дидактика доказала, что скука на занятиях — злейший враг учения. В основе этих явлений лежит объективная закономерность, выраженная В. И. Лениным в следующих словах: «... без человеческих эмоций никогда не было, нет и быть не может человеческого искания истины».<sup>1</sup> Поэтому в процессе подготовки студентов к формированию научных понятий у учащихся велика роль установки как эмоционального фактора. На основании своего отношения к образованию у студентов возникают свои мотивы, цели и установки обучения при изучении определенных предметов. Некоторые из таких установок правильные, другие — случайные и необоснованные, а некоторые просто ошибочны. И здесь очень важным является выбор действительно оптимальных методов и установок в процессе подготовки студентов, что оказывается решающим для формирования будущих педагогов. Студенты не имеющие четко направленных мотивов и установок обучения, как правило, не добиваются того, чего они могли бы добиться за время пребывания в высшей школе при четко мотивированной установке, создающей живое, заинтересованное отношение к деятельности.

Реализовать установку по формированию готовности студентов целесообразно в курсе «Введение в специальность», который будущие учителя начинают изучать уже в первом семестре. В специальной лекции по подготовке студентов к формированию научных понятий у учащихся необходимо показать, что понятия, являясь важнейшим элементом системы научных знаний, играют важную роль в научном познании. Как высшая форма познания, понятия составляют логическую основу, логический каркас научных систем и теорий. Исключительно важное познавательное значение научных понятий обуславливает их громадную роль в практическом применении научных теорий и результатов познания вообще. Установка должна помочь студентам проникнуться важностью поставленной перед ними задачи. Будущий педагог обязан понимать, что формирование у учащихся системы научных понятий — один из важнейших элементов овладения ими си-

<sup>1</sup> Ленин В. И. Рецензия (А. А. Рубакин. Среди книг.) ПСС, т. 25, с. 112.

стемы научных знаний. Каждый учебный предмет включает систему взаимосвязанных основных научных понятий, от усвоения которых учащимися зависит качество их знаний по предмету в целом. Без усвоения понятий не может быть усвоения законов и теорий. Овладение понятиями связано с активной мыслительной деятельностью учащихся, выполнением таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение и сопоставление, абстрагирование и обобщение.

Лекция акцентирует внимание студентов на том, что усвоение учащимися научных понятий во многом определяется тем, в какой мере учитель владеет знанием особенностей процесса усвоения понятий учащимися, трудностей, возникающих при овладении понятиями, условий, способствующих лучшему их усвоению.

Установка на формирование готовности побуждает студентов проявлять активность, отбирать и запоминать информацию соответственно требованиям поставленной задачи, которую они считают лично значимой. Отношение будущих педагогов к делу в этом случае качественно иное по сравнению с выполнением задачи только по необходимости. Вызванное установкой положительное отношение к данному виду деятельности заставляет проявлять интерес к ней, выполнять с подъемом больший объем работы в течение более короткого времени, повышает познавательную активность. Положительные эмоции тонизируют жизнедеятельность, вдохновляют студентов, придают им силы, уверенности в себе как будущем учителе.

## **ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Лисина В. А.**

Процесс формирования социально активной личности учителя, его профессиональной подготовки неразрывно связан с содержательными аспектами эмоциональной активности личности студента, развитием его эмоционального опыта.

Изучение эмоциональной активности студентов, особенностей и характера эмоционального опыта должно способствовать совершенствованию учебно-познавательной деятельности, формированию эмоционально-ценностной воспитанности. Значимость изучения этой проблемы, на наш взгляд, достаточно высока для теории и практики профессиональной подготовки в вузе, для совершенствования стержневых особенностей личности студента: нравственного потенциала, мотивационно-

ценностных ориентаций, мировоззрения. Показателем отношения человека к явлению, предмету, как известно, являются эмоции, выполняющие функции: отражательно-оценочные и регуляторные. Известный психофизиолог П. В. Симонов считает, что эмоции выступают «универсальной мерой» значимости, своеобразной «валютой мозга»<sup>1</sup>. Отношение к действительности в психической жизни человека, в структуре личности обязывает особое внимание уделять отношениям личности к действительности. Эмоции способствуют выяснению того, что наиболее значимо для личности и вызывает необходимость удовлетворения возникшей потребности, что способствует совершенствованию потребностей человека в соответствии с ленинским «законом возвышения потребностей».

Наше исследование было направлено на изучение особенностей и характера ценностных ориентаций, установок, потребностей студентов, отражающихся в их эмоциональном отношении к учебно-познавательной деятельности. Для исследования мы взяли одну из сфер учебно-познавательной деятельности студентов — педагогическую практику (1—4 курсов), поставив задачи: пронаблюдать отношение студентов к данному виду деятельности в процессе обучения от 1 до 4 курса, выявить степень моральной удовлетворенности, характер потребностей, уровень «морального творчества», задачи, вызывающие беспокойство, неопределенность, сомнения.

Анализируя эмоциональные отношения студентов к задачам, поставленным в процессе педагогической практики (1—4 курсы), мы учитывали свойство амбивалентности эмоций: в зависимости от потребности личности одно и то же явление может оцениваться по разному в зависимости от «жизненного контекста». Была использована, предложенная П. В. Симоновым «трансформация» потребностей, настаивающих на своих правах и фиксирующихся на своих обязанностях, условно обозначенных «для себя» и «для других». Диалектику общего и сугубо личного ярко описал академик Д. К. Беляев: «... нет специальных генов, например, гуманизма или альтруизма или генов антисоциального поведения. Но есть генетически детерминированные свойства психики, сочетание которых, преломляясь через определенные социальные условия, способствует формированию либо человека с высоким чувством совести, испытывающего отвращение не только к преступной деятельности, но и к карьеризму и стяжательству, либо же человека, который плохо понимает, что такое совесть, со всеми вытекающими отсюда последствиями»<sup>2</sup>.

Положения теории эмоций П. В. Симонова о связи эмоций

<sup>1</sup> П. В. Симонов, П. М. Ершов. Темперамент. Характер. Личность. М.: Наука, 1984, с. 16.

<sup>2</sup> Беляев Д. К. Современная наука и проблемы исследования человека. — *Вопр. философии*, 1981, № 3, с. 5.

с потребностями, способность эмоций воздействовать на потребности, дает возможность влиять на характер потребностей личности (личности студента), обеспечивая преобладание в них доли «для других». Успешность этого зависит от необходимости учета особенностей и характера эмоциональных отношений студентов в процессе учебно-познавательной деятельности.

Так как эмоционально-личностные отношения и есть та основа нравственных эмоций, от которой зависит уровень социальной, нравственной позиции личности, то это и является необходимым условием формирования социально активной личности учителя.

Анализируя вопрос о эмоциональной стороне процесса подготовки учителя, мы рассматриваем и информационный аспект деятельности преподавателя, характер осмысления передаваемых знаний, эмоционально-познавательная деятельность должна способствовать количественному и качественному изменениям эмоционально-личностного отношения, выделяемого дидактами И. Я. Лернером, В. В. Краевским. Этот аспект требует детального изучения и разработки.

В нашем исследовании мы использовали следующие методы:

- наблюдение за эмоциональными проявлениями студентов,
- естественный эксперимент,
- анализ содержания высказываний.

В эксперименте участвовало по одной группе с каждого курса (1—4 курсы). Во всех этих группах руководителем педагогической практики был один и тот же преподаватель.

Проведенное исследование носит характер предварительного, ориентировочного исследования.

Полученные результаты являются рабочей гипотезой для дальнейшего научно-теоретического и практического исследования анализируемой проблемы.

Однако, вместе с тем, несомненно, из полученных данных можно сделать вывод о необходимости учета особенностей и характера эмоционального опыта студентов для совершенствования учебно-познавательной деятельности.

Задача осуществления перестройки подготовки специалиста-учителя высокой квалификации может решаться успешнее, если мы будем корректировать задачи и характер учебно-познавательной деятельности, учитывая и совершенствуя эмоциональный опыт студентов.

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Новиков Ю. С., Мельник И. С., Емельянова Г. А.

Перестройка высшей школы включает в себя поиск путей и средств резкого повышения эффективности обучения в вузах, в том числе и по дисциплинам, не являющихся профилирующим. Иностранный язык относится именно к этому кругу предметов.

При изучении иностранных языков и овладении ими существует диалектическое единство рационального и эмоционального. Как справедливо отмечает Боровикова Т. М., «стремление к познанию, жажда новых знаний никогда не является чисто рациональным явлением, а связано с сильными эмоциями, обусловленными переживаниями и субъективным опытом»<sup>1</sup>. В условиях ориентировки только на формально-логические аспекты процесса обучения формируются негативные эмоциональные установки на овладение языком.

Опираясь на теоретические предпосылки о соотношении эмоционального и интеллектуального, заложенные в работах С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, О. К. Тихомирова, а также на результаты исследований проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности А. Я. Чебыкина, нами была поставлена задача определить основные организационные и психолого-педагогические условия эмоционального характера, направленные на повышение познавательной активности студентов при усвоении иностранного языка.

Необходимо отметить, что решение данной проблемы в психолого-педагогической литературе является достаточно дискуссионным. Исследования в данном направлении ведутся по пути разработки методов интенсивного обучения иностранным языкам: суггестопедии (Г. Лозанов, Г. А. Китайгородская), релаксопедии (И. Е. Шварц, Б. К. Моисеев), суггестокрибернетического способа (В. В. Петрусинский).

К сожалению, как показывает наш опыт, использование указанных подходов в обучении требует нетрадиционной подготовки педагога и специальной учебно-материальной базы, что затрудняет их широкое использование. Не отрицая целесообразности максимального применения ценных методических находок методов интенсивного обучения при изучении иностранных языков в вузе, считаем оптимальным при организации учебного процесса опираться на внешние психолого-

<sup>1</sup> Боровикова Т. М. Эмоциональный тонус при обучении иностранным языкам. В сб.: Интенсивные формы обучения иностранным языкам. Казань, КГУ, 1984, с. 47.

дидактические условия моделирования дидактического материала с опорой на психологические закономерности эмоциональной регуляции учебной деятельности.

В настоящее время нами разработан ряд методических пособий экспериментального характера по моделированию необходимого дидактического материала с учетом специфики предстоящей профессиональной деятельности студентов-педагогов и приемов эмоциональной регуляции познавательной деятельности.

Из представленных в рамках теории эмоциональной регуляции учебной деятельности нами апробированы приемы композиционного моделирования дидактического материала, совместно-корпоративной деятельности, сюжетно-ролевого комментария, демонстрации ярких цитат и парадоксальных случаев, мультипликации в виде кроков.

Предварительные результаты исследований показывают, что указанные приемы являются доступными для каждого педагога и при незначительной самоподготовке с успехом применяются в учебной деятельности.

Установлено, что при ознакомлении студентов с новым дидактическим материалом наиболее эффективными выступают такие приемы, как переменный темп изложения; интонирование, жестикуляция основных моментов темы; выраженные акценты, паузы, перебивки с последующей концентрацией внимания; планомерное использование семантических и лексических контрастов.

При закреплении языковых явлений и использовании в имитирующей практической деятельности эффективным выступает вариативное повторение учебного материала; ролевые игры, обеспечивающие генерацию мотивированной речи; разбиение студентов на пары с отработкой диалоговой речи; языковые игры.

Результаты, полученные при использовании указанных приемов, в определенной степени согласуются с данными, полученными на материале использования приемов эмоциональной регуляции другими авторами (Чебыкин А. Я.)

Установлено также повышение познавательной активности студентов на каждом из вышеперечисленных этапов учебного процесса относительно групп, в которых занятия осуществлялись без учета положений теории эмоциональной регуляции учебной деятельности.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ В ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Носенко Э. Л., Величко Л. Ф. Скрыга А. Н.

Объектом изучения в исследовании, результаты которого рассматриваются в данном сообщении, является коммуникативная деятельность студентов в различных ситуациях их общения с преподавателями на изучаемом иностранном языке.

В числе ситуаций фигурировали ситуации обычной учебной деятельности и эмоциогенные ситуации контроля знаний.

Коммуникативная деятельность рассматривалась как единство речевых и неречевых актов, служащих достижению цели коммуникации.

Эта деятельность, как установлено<sup>1</sup>, организуется (сознательно или бессознательно) таким образом, чтобы оптимальными средствами и с минимальными затратами времени и энергии достигнуть цели коммуникации. В процессе речевой коммуникации (в частности на иностранном языке) эта цель достигается как с помощью речевых, так и с помощью неречевых (паралингвистических) средств. Вот почему объектом изучения в рамках данного исследования служили как речевые, так и экстралингвистические аспекты коммуникативного поведения.

Хотя язык является главным и единственным универсальным средством выражения всего процесса мышления человека, а неязыковые явления лишь сопутствуют речи и играют вспомогательную роль в общении, тем не менее они теснейшим образом связаны с процессом речепроизводства, и устная речь практически немыслима без паралингвистических и кинетических явлений.

К числу паралингвистических явлений мы относим паузы, различного рода «явления нерешительности» (семантически нерелевантные повторы, переформулировки, слова — «паразиты», темп артикулирования. К кинетическим особенностям относим жесты и мимические движения, сопровождающие речь. Наряду с представлениями о факультативности жестов в процессе речевого общения, существует взгляд на кинетику как на обязательный компонент вербального общения. Установлено, в частности, что значительная часть информации при взаимодействии людей передается именно с помощью неречевых средств.

Как показали исследования, в процессе порождения речевого высказывания на разных его этапах могут возникать

<sup>1</sup> Леонтьев А. А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания. — М.: Наука, 1969, с. 144.

затруднения, связанные с переходом от внутренней речи к внешней, которые иногда описываются как «муки слова», то есть как затруднения, связанные с поиском наиболее точного выражения мыслей<sup>1</sup>.

При этом в устной речи появляются паузы и другие явления нерешительности, которые обычно сопровождаются поисковой жестикуляцией и соответствующей мимикой. Особенно четко так называемая поисковая жестикуляция соотносится с затруднениями в выборе слов: «Когда недостает слова или оно заторможено, его заменяют жестами»<sup>2</sup>.

Логичным в свете вышеизложенного представляется предположение о том, что когда человек вынужден говорить на иностранном языке, который он недостаточно хорошо знает или только начал изучать, он встречается со значительными затруднениями в оперативном выборе языковых средств для адекватного выражения мысли, и в выборе синтаксической схемы высказывания, и в фонетическом оформлении речи, что не может не привести к увеличению в устных высказываниях количества паралингвистических и кинетических явлений.

Если к тому же порождение речевого высказывания происходит в состоянии эмоциональной напряженности, обусловленном ситуационными факторами, можно ожидать не только увеличения количества паралингвизмов в речи, но и качественного их изменения.

Проведенное экспериментальное исследование подтвердило выдвинутые выше предположения.

Речь одних и тех же студентов в обычных эмоциогенных учебных ситуациях характеризовалась не только разным количеством явлений нерешительности, но и целым рядом качественных различий. Так, речь в обычных учебных ситуациях отличалась от речи в эмоциогенных ситуациях большим словарным разнообразием (оцениваемым автоматизированно с помощью ЭВМ), меньшим количеством языковых ошибок, более равномерным темпом речи, меньшей прерывистостью (то есть большей протяженностью отрезка речи, произнесенного без пауз нерешительности).

Все перечисленные временные характеристики речи рассчитывались в ходе проведенного исследования также автоматизированно, с использованием в качестве интерфейса к ЭВМ электронного речевого анализатора.

В эмоциогенных ситуациях существенно возросло также общее количество явлений нерешительности в расчете на 100 слов высказывания.

---

<sup>1</sup> Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление.— М.: Просвещение, 1968, с. 229.

<sup>2</sup> Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека.— М.: Госиздат, 1926, с. 327.

Что касается кинетики, то для эмоциогенных коммуникативных ситуаций характерно не только увеличение общего количества различного рода кинем, но и преимущественное сопровождение речи поисковыми и так называемыми аутистичными жестами.

Эксперименты показали, что явления нерешительности тесно взаимосвязаны в процессе речи с кинетическими явлениями и могут представлять для специалистов в области обучения иностранным языкам большой интерес. Увеличение в речи числа этих явлений свидетельствует о наличии у говорящего затруднений при оформлении мыслей. Подобная связь четко прослеживается даже в речи на родном языке, а в процессе иноязычного высказывания в эмоциогенной ситуации она еще более усиливается.

Одновременно установлена зависимость интенсивности сдвигов в характеристиках речи при различных коммуникативных ситуациях от типологических свойств субъектов: речь интровертов характеризуется большей прерывистостью, но меньшей интенсивностью.

У экстравертов во «внешнюю» речь оказываются вынесенными некоторые «внутриречевые» компоненты порождения высказывания, что проявляется в увеличении количества переформулировок, ошибок, заполненных пауз.

Полученные результаты могут служить основой для выбора оптимальных методик организации учебного общения и поиска путей снижения уровня эмоциональных переживаний в ходе учебной деятельности.

Паралингвистические и кинетические особенности, сопровождающие устное сообщение, могут дать преподавателю ценную информацию, необходимую для решения целого ряда практических задач в учебном процессе.

## ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Омельченко Л. И., Андриюшина Л. Л.

Перестройка высшего образования в стране направлена на подготовку специалиста политически и профессионально грамотного, мобильного, творчески мыслящего, владеющего культурой труда и культурой общения. Умение людей общаться поставлено сейчас в ранг социальной задачи.

К сожалению одним из существенных недостатков обучения в средней и высшей школе является тот факт, что в них отсутствует нацеленность на формирование этого важнейшего умения. Даже в учебных программах института, где готовятся будущие преподаватели физкультуры и тренеры, не ста-

вится эта задача как специальная, учебная. Хотя умение общаться для будущих воспитателей является профессиональной необходимостью. Общеизвестно, что неблагополучие между учителем и учениками, тренером и спортсменами, родителями, коллегами имеет многосторонние отрицательные последствия. Психологические конфликты возникающие в результате неудовлетворения потребностей детей в позитивных отношениях, оказывают отрицательное влияние на микроклимат семьи, школьного и спортивного коллектива, на формирование отдельной личности. Они могут «сеять», говоря словами А. С. Макаренко, «разочарование, гибель характеров, подавленность, подозрительность, скрытые и открытые протесты...»<sup>1</sup>.

Будущий педагог, обучаясь в вузе, должен овладеть основными способами коммуникативной деятельности, в арсенал которой входит и эмоциональная регуляция.

Такие возможности, на наш взгляд, предоставляет модель совместной продуктивности деятельности (СПД), разработанная доктором психологических наук, профессором МГУ Ляудис В. Я. и ее сотрудниками (1980, 1984). Эта модель базируется на принципе единства деятельности и общения. На занятиях по педагогике мы использовали основные ее характеристики: совместную деятельность, постановку и решение творческой, профессионально значимой задачи, сменяющиеся формы сотрудничества преподавателя со студентами и студентов между собой.

Названные характеристики создают условия порождения положительного эмоционального настроения занятий. Постановка творческой профессионально значимой задачи вызывает интерес, который затем поддерживается характером совместной коллективной или групповой работы. В процессе совершения акта сотворчества, содействия у студентов появляется не только единое «смысловое поле» профессиональной деятельности, но и единое эмоциональное поле. Они сообщаются, радуются, огорчаются, изумляются, удивляются, сочувствуют, переживают. Положительную эмоциональную окраску вносит также система предполагаемых межличностных отношений, которая характеризуется доверительностью, доброжелательностью, открытостью, желанием выслушать партнера.

Организация СПД открывает возможности управления эмоциональной деятельностью студентов. В контексте этой деятельности мы использовали приемы переориентации позиции студента с учебной на преподавательскую, родительскую, ученическую, тренерскую. Студенты выполняли творческие задания по составлению сценария занятия, пионерского сбора, анализировали проведенное преподавателем се-

<sup>1</sup> А. С. Макаренко. М., Изд-во Акад. пед. ин., 1958, т. 7, с. 444.

Семинарское занятие, проводили самостоятельно фрагмент семинара, анализировали его эффективность. Такие задания выполнялись сначала совместно с преподавателем, затем группами студентов и, наконец, индивидуально.

В системе СПД проводились импровизированные педагогические советы, групповые дискуссии, мозговой штурм, решались педагогические задачи, а также задачи, значимые в системе ценностей студентов. Такие задания актуализировали не только знания и опыт студентов, но и их эмоциональную сферу. В итоге у них расширился спектр эмоциональных позиций и оценок. Об этом свидетельствуют содержания их ответов на вопрос: «Какие занятия тебе больше всего запомнились и почему?». Студенты называли занятия, базирующиеся на СПД, в которых были затронуты их чувства. Многие вычленили те из них, где совместно с преподавателем все активно решали проблему. Были названы совместные групповые, а также занятия, где выполнялось индивидуальное задание. «Я испытывала сильное волнение, — говорит студентка первого курса, которая проводила фрагмент семинара, — я не была уверена, как проведу его. Постепенно успокаивалась, пропала скованность, стало легче дышать. Было приятно, что меня понимали и слушали. Я считаю, что труд учителя очень серьезный, тяжелый, требующий отдачи частицы своего сердца, самого себя той аудитории, перед которой выступаешь». «Несомненно, — утверждает другая студентка, — этому надо учиться не менее упорно, чем знаниям».

Обосновывая выбор запомнившихся семинарских занятий, студенты отмечали их познавательную ценность, и почти каждый называл эмоционально-нравственные ценности. Вот некоторые фрагменты из их записей:

- на занятиях не было безразличных;
- было затронуто много волнующих тем;
- получил уроки доброты;
- не было скучно;
- не было страшно;
- поняла, почувствовала важность таких понятий, как простота, гуманность.

В ответах анализировался характер организованных взаимодействий в системе СПД;

- смело высказывалось мнение каждого;
- учились рассуждать, спорить, думать, обосновывать;
- как-то по-новому раскрылись души однокурсников, да и преподавателя тоже;
- почувствовал себя более свободно среди товарищей;
- волновалась, когда проводила занятие Яна К., очень хотелось, чтобы у нее все получилось;
- училась общаться;
- училась искренне говорить, дискутировать.

Как подтверждают ответы некоторых студентов, в итоге занятий наметился рост самосознания, критичности по отношению к своей личности, появился мотив самосовершенствования:

- стал серьезнее относиться к самому себе;
- захотелось быть лучше, чем я есть на самом деле;
- не уверена, что могу просто и свободно организовать общение, но я очень этого хочу.

Для изучения положительного влияния условий совместной продуктивной деятельности на эмоциональное состояние студентов использовалась специально составленная анкета.

Представляем содержание анкеты.

№ п/п	Эмоциональное состояние студента	в условиях СПД	в традиционных занятиях
1.	Пережил горечь обиды, унижения, был подавлен	никогда не иногда часто	никогда не иногда часто
2.	Был безучастен	иногда часто	иногда часто
3.	Остался удовлетворен	иногда часто	иногда часто
4.	Пережил радость	иногда часто	иногда часто

Условия совместной продуктивной деятельности повысили эмоциональный фон занятий. Об этом красноречиво свидетельствуют ответы студентов. При использовании новых форм взаимодействия в системе «преподаватель — студент» студенты чувствуют себя более комфортно. 76 % из опрошенных никогда не пережили горечь обиды, часто оставались удовлетворены 73 %, часто пережили радость 49 %. А при традиционном обучении часто испытали унижение и подавление 68 %, безучастны были 57 %, испытали радость только 3 %.

Полученные результаты исследования подтверждают мысль о том, что совместная продуктивная деятельность создает условия для эмоциональной регуляции деятельности студентов.

Базисным моментом положительных эмоциональных новообразований служат основные ее параметры: совместная деятельность, наличие творческой эмоционально значимой задачи, чередующиеся формы сотрудничества.

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Перепелица А. Д., Цепколенко К. С., Поповская Д. Д.

Существенным аспектом совершенствования профессиональной подготовки музыканта-студента является целенаправленное развитие его эмоционально-эстетической сферы, которую можно обозначить как эмоционально-эстетическая культура. Эмоциональная культура является следствием духовно-практического отношения к действительности, где ведущим принципом оказывается субъект—субъектное отношения.

Формирование эмоционально-эстетической культуры и есть тот способ, при помощи которого возможно развивать сознание студента как эмоционально-художественное. Педагогические усилия направлены здесь не столько на внешний объект (произведение), сколько на самого обучаемого. Инструментом педагогического воздействия выступает эстетическая эмоция. Эстетические эмоции, чувства образовались как сплав непосредственных эмоциональных реакций и интеллекта, в таком сочетании став собственно человеческими чувствами. Эстетической эмоции, чувству свойственен синтез эмоционального и рационального. С одной стороны, они являются отражением непосредственно эмоциональной стороны духовной жизни человека, с другой, — в них опосредованно выражается мир мыслей, идей, размышлений человека. Это позволяет эстетическим эмоциям и чувствам выражать не только оценочную функцию, но и содержательную, познавательную. Таким образом, с помощью эстетических эмоций и чувств человек также познает мир, но с другой стороны, со стороны, недоступной рациональному познанию. Эстетические чувства можно определить как такие эмоциональные явления, которые через контакт индивида с эстетическими ценностями порождают содержательные, качественные стороны произведения искусства — в отличие от «банальных» эмоций, «окрашивающих» художественную деятельность и выражающих отношенческие, ценностные реакции человека. Основная задача при эмоционально-эстетическом развитии сводится к художественному развитию личности. Последнее понимается нами как накопление, обогащение и формирование личностных эмоционально-смысловых образований.

Направленность обучения на эмоционально-эстетическое развитие позволяет студентам при соприкосновении с эстетическим объектом накапливать опыт в виде особых «знаний», впечатлений, переживаний, вырабатывать особое эмоцио-

нальное мышление. Все это дает возможность постигать лежащую за языком искусства содержательно-смысловую сферу. Эмоционально-эстетическая культура предстает «инструментом» познания подтекста эстетического объекта, которое осуществляется путем слияния эмоций, заключенных в художественном произведении, с личностными эстетическими эмоциями воспринимающего или воспроизводящего произведение. Потенциально она в той или иной степени присуща каждому человеку, но становится реальным личностным проявлением только тогда, когда выражается в какой-либо художественной деятельности.

Художественное формирование личности обучающегося, формирование его художественно-образного мышления, в основе которого лежит эмоциональный компонент, — проблема наиболее важная и в то же время, несмотря на ряд фундаментальных работ, недостаточно разработанная. Особенно остро это ощущается в практике преподавания музыки. Одна из основных проблем музыкального обучения — соотношение рационального и эмоционального, синтез чувства и мысли. Признавая за музыкальным мышлением статус эмоционального, многие исследователи подчеркивают, что самой эмоциональности недостаточно для отражения действительности, необходима еще доля рационального осмысления, понимания, т. е. чувства должны быть обусловлены определенной логикой, закономерностью развития. Это правильное по своей сути положение нередко в широкой практике преподавания трактуется несколько свободно. Обычно полагают, что эмоциональность, поскольку входит в конституционную особенность музыки, развивается самой музыкой без специальных педагогических усилий, а целенаправленного педагогического воздействия как раз требует рациональный компонент обучения. Это приводит к тому, что эмоциональное развитие обучающихся, фактически, нивелируется в процессе преподавания музыки. Такая тенденция существует на различных уровнях музыкального образования, но особый вред она приносит в системе педагогических заведений, так как лишает будущих учителей музыки именно тех профессиональных качеств, которые наиболее необходимы для преподавания музыки в школе. Отсюда необходимость восстановления правильных пропорций эмоционального и рационального развития в процессе учебно-музыкальной деятельности.

Для этой цели нами теоретически обоснована, разработана и внедрена в практику методика обучения музыке, основанная на эмоционально-эстетическом развитии студентов. Она представляет совокупность методов, направленных: на развитие творческой активности в области восприятия и перенесение приобретений, полученных в сфере восприятия, на сферу воспроизведения, другими словами на создание усло-

вий в процессе обучения для постоянного пополнения и расширения эмоционально-эстетического опыта и активного присвоения его через самостоятельную, творческую деятельность; на стимуляцию восприятия и актуализацию эмоционального опыта студентов (метод «художественной стимуляции» — основу этого метода составляет способ воздействия разномодульных раздражителей на формирование эстетического чувства); на выдвижение аффективной содержательности художественного образа; на развитие индивидуальных проявлений эмоциональности студентов.

Методика была апробирована на студентах Одесского и Киевского педагогических институтов (основной инструмент — фортепиано) и показала высокую эффективность. Главным образом это проявилось в том, что у студентов экспериментальных групп мы зафиксировали новое личностное образование, в качестве которого выступило эмоционально-художественное мышление. Оно проявилось в том, что музыканты к концу экспериментального обучения уже способны были самостоятельно ставить художественную задачу, формировать «идеальный» план постижения музыкального произведения, реализовать его как художественный замысел.

Динамика развития художественного сознания студентов, занимающихся по нашей методике, свидетельствует о качественных личностных изменениях всей эмоциональной сферы. Разворачиваемая на экспериментальных уроках образная концепция того или иного произведения от этапа к этапу насыщается все более стабильными эмоциональными связями, и, наконец, наступает такой момент в отношении студента к музыкальному произведению, когда весь «комплекс» эмоционально-эстетического мышления становится ведущим в учебно-музыкальной деятельности музыканта. На наш взгляд, этот результат свидетельствует об установлении верного соотношения эмоциональных и рациональных компонентов при обучении музыке. Практика показала, что предложенная нами методика является эффективным средством развития эмоционально-эстетической культуры студентов.

### **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С УЧЕТОМ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ**

**Плотникова Н. Л., Дашкевич О. В.**

В свете основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране возрастают требования, предъявляемые к профессиональной подготовке

учителя. Однако, как отмечалось в ряде публикаций, существует еще некоторое несоответствие между этими требованиями и уровнем профессиональной подготовки выпускников педагогических вузов.

Суть исследования заключалась в изучении процесса преодоления трудностей педагогической практики. Исследование показало, что педагогическая деятельность в условиях педпрактики активно опосредуется личностью студента и процесс преодоления трудностей во многом зависит от личностных особенностей. Частично данное положение уже обсуждалось в прошлых публикациях (Петров В. Ю., 1986; Петров В. Ю., Дашкевич О. В., 1986).

В настоящей работе предпринята попытка более детально проанализировать личностные особенности, способствующие высокой успешности педпрактики, разработать практические рекомендации по преодолению трудностей. Использовались следующие методы: включенного наблюдения, самооценки, рейтинга, социометрии, психодиагностические методы, метод экспертных оценок, методы математической статистики.

Нами была обследована бригада студентов, проходящих педпрактику в одной школе, имеющих приблизительно одинаковый уровень общей подготовленности, сформированности педагогических умений и навыков. На типичных примерах можно рассмотреть наиболее часто встречающиеся случаи.

Самые высокие показатели эффективности преодоления трудностей отмечались у студентки Н. Все компоненты педагогической деятельности высоко оценены экспертами, в среднем 2,74 (по трехбалльной шкале). При длительном наблюдении за проведением уроков был выявлен комплекс наиболее выраженных качеств, который способствовал достижению лучших результатов педагогической деятельности. По данным опросника личности Р. Б. Кэттелла у студентки отмечается высокая дисциплинированность, решительность, ответственность, высокий интеллектуальный потенциал. Необходимо отметить высокие деловые качества студентки. По данным социометрии у нее самый высокий процент выборов по деловому критерию. Ей свойственна активность в организации деятельности учеников, настойчивость в установлении дисциплины, кроме того высоко оцениваются такие особенности как положительное отношение к новому, склонность к оперативному решению проблем, выделяется естественность, откровенность. Ее уроки проходили очень оживленно, один не похож на другой. В данном случае методист ограничивался лишь частными советами.

Несколько меньше, но все же довольно высокая эффективность преодоления трудностей была у студентки Л (2,63 балла). Экспертами высоко оценены уровень сформированности

педагогических умений и навыков, уровень теоретической подготовленности. Необходимо отметить, что по типу темперамента студентку можно отнести к меланхолическому типу. Студентка L имела самый высокий социометрический статус в студенческой группе, что способствовало успешному проведению уроков. Во-первых, это связано с тем, что в статусе отражены деловые качества личности; во-вторых, осознание высокого социометрического статуса повышает уверенность в своих силах, в успехе деятельности, а это в свою очередь способствует успешному преодолению трудностей. Высокой эффективности преодоления трудностей способствовал определенный комплекс личностных особенностей. По данным опросника личности Р. Б. Кэттелла наиболее выраженными являются следующие качества: добросовестность, саморганизованность, общительность, высокий умственный потенциал, решительность. Кроме того на результаты педагогической деятельности оказала большое влияние определенная группа личностных особенностей, связанных с профессионально-педагогической направленностью личности (интерес и любовь к детям, педагогическая зоркость и такт, организаторские способности).

При наблюдении за уроками было замечено, что студентка отлично справлялась с трудностями при проведении первых уроков, в то время как к концу дня эффективность преодоления трудностей значительно падала, возникала необходимость заставить себя преодолеть безразличие к уроку, преодолеть свою усталость. Видимо это связано с тем, что у человека со слабой нервной системой гораздо быстрее развивается утомление.

В целях повышения успешности прохождения педпрактики студентке L были даны определенные рекомендации. Рекомендовалось предварительно тщательно обдумывать урок; строго соблюдать составленный план в процессе его осуществления; учитывать возможность возникновения трудных ситуаций и разрабатывать меры их нейтрализации; особо следить за шаловливыми детьми, как только начнется шум, сразу или остановить класс, или переключить внимание воспитанников на другую деятельность; составить карточки индивидуальных заданий с учетом особенностей усвоения двигательных действий, чтобы избежать пауз на занятиях, снижения темпа обучения. Эти и некоторые другие рекомендации помогли студентке достигнуть высоких результатов в педагогической деятельности.

Интересные результаты получены при наблюдении за уроками студентки К. Деловой критерий (по данным социометрии) равен 50, что говорит о высокой деловой направленности личности. К наиболее выраженным качествам можно отнести самоорганизованность, склонность к новаторству,

самоконтроль, настойчивость, упорство, деловую направленность. Однако эффективность преодоления трудностей была невысокой (2,48 балла). Отрицательно сказалась группа качеств, связанных с личностно-престижной мотивацией, индивидуалистической направленностью личности. По данным социометрии студентка имеет самый высокий процент антипатий в группе. Это коррелирует и с ярко-выраженной независимостью в группе, и с малой общительностью. У студентки К. высокие значения практичности и расчетливости, склонности к соперничеству, высокомерию, завышенной самооценке, искусственности. Учитывая индивидуальные особенности студентки, методист педпрактики провел несколько индивидуальных бесед со студенткой, тактично указал на завышенную самооценку. На протяжении всей педпрактики методист стремился заинтересовать студентку в профессии учителя. Все это способствовало повышению успешности педагогической практики.

В условиях исследования методист осуществлял руководство практикой на основе использования данных об индивидуальных личностных особенностях студентов. Это способствовало тому, что в целом бригада показала лучшие результаты по факультету.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ ТРУДНОСТЕЙ В ОБЩЕНИИ**

**Санникова О. П.**

В связи с проводимой в настоящее время реформой школы представляется актуальным изучение индивидуальных особенностей учителя, оказывающих влияние на его педагогическую деятельность, в частности, на педагогическое общение. Особую актуальность приобретает исследование эмоциональной регуляции общения. Эта проблема носит фундаментальный характер, так как затрагивает процесс становления личности педагога.

Общение в деятельности учителя предъявляет к нему повышенные требования из-за подчиненности целям обучения и воспитания. Поэтому не всегда и не все педагоги, у которых процесс общения в повседневной жизни протекает без особых усилий, в равной степени владеют общением как профессиональным инструментом своей деятельности<sup>1</sup>. Выявление трудностей, барьеров в общении, путей их преодоления и способов регуляции представляет собой один из аспектов рассматриваемой проблемы.

<sup>1</sup> Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования.— Вопросы психологии, 1985, № 4, с. 9—16.

В разные моменты жизни человек постоянно находится в поисках таких вариантов поведения, которые помогли бы ему не только преодолеть возникающие в процессе общения трудности, но и в дальнейшем избегать их. Повторяющиеся ситуации вырабатывают определенные способы поведения, которые в дальнейшем часто используются. Такая стереотипизация образцов поведения, с одной стороны, дает готовые варианты решения коммуникативных задач, с другой — может явиться причиной возникновения новых трудностей в общении, связанных с ригидностью, косностью, особенно в ситуациях, требующих творческого подхода, как например, в педагогическом взаимодействии.

В настоящее время имеется ряд исследований, посвященных изучению трудностей в общении в связи с выявлением внутренних личностных предпосылок<sup>1, 2</sup>, условиях совместной деятельности<sup>3</sup>, связи с активными методами обучения<sup>4</sup>.

Безусловно, эти аспекты важны, и их нужно исследовать. Однако недостаточно на наш взгляд, изучаются трудности в общении, обусловленные индивидуально-типическими особенностями, а также преодоление этих трудностей, их регуляция, в частности, эмоциональная.

Опираясь на положения советской психологии, согласно которому эмоции (как вид психического отражения) и эмоциональность (как устойчивое свойство индивидуальности) являются регуляторами деятельности<sup>5, 6, 7, 8</sup> и на ранее полученные нами данные, согласно которым эмоциональность детерминирует специфику общительности, а также обуславливает активность субъекта по поиску оптимальных условий для общения, мы предположили, что особенностями эмоциональности связаны и трудности в общении.

Под эмоциональностью понимается совокупность различных признаков, важнейшими из которых являются параметры, характеризующие качество эмоционального переживания, его модальность и знак<sup>9</sup>.

<sup>1</sup> Мелибруда Е. Я—ты—мы. М.: Прогресс, 1986,—255 с.

<sup>2</sup> Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей.— Киев: Изд-во «Вища школа», 1987,—110 с.

<sup>3</sup> Залюбовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности.— Автореф. дисс... канд. психол. наук,— М., 1984 — 22 с.

<sup>4</sup> Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга.— М. Изд-во МГУ, 1982,—168 с.

<sup>5</sup> Рубинштейн С. Я. Основы общей психологии.— М., 1946, с. 458—506.

<sup>6</sup> Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции.— М., 1971,—38 с.

<sup>7</sup> Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений.— М., 1976.—142 с.

<sup>8</sup> Ольшанникова А. Е. Соотношение некоторых особенностей эмоциональной сферы подростка с физиологическими показателями.— В кн.: Проблемы дифференциальной психофизиологии.— М., 1977, т. 9, с. 128—140.

<sup>9</sup> Небылицын В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии.— Вопросы психологии, 1971, № 6, с. 3—14.

Качество эмоционального переживания выражает психологическую сущность эмоций — отношение к отражаемому и поэтому является центральным образованием в структуре эмоциональности.

Цель настоящего исследования состоит в экспериментальной проверке гипотезы о том, что лица с определенной эмоциональной диспозицией (склонность к переживанию эмоций одной или нескольких модальностей) испытывают трудности, типичные для них не только в обыденном общении, но и в узкопрофессиональном, в частности, в педагогическом общении. Особенности трудностей и способы их преодоления обусловлены устойчивыми качественными характеристиками эмоциональности.

### Организация и методика исследования

Всего было исследовано 140 испытуемых — студентов III курса педагогического института. Эксперимент проводился в течение трех месяцев: до педагогической практики, во время и после ее окончания. Выбирая в качестве испытуемых студентов II курса, мы исходили из того, что они впервые приступают к педагогической деятельности, не имея опыта педагогического общения. Эксперимент проводился в два этапа: подготовительный и собственно экспериментальный.

На подготовительном этапе испытуемым предлагалось описать наиболее часто переживаемые ими трудности, которые они испытывают в общении. Результаты, полученные с помощью контент-анализа показали, что в сознании испытуемых, наряду с трудностями, связанными с содержательными моментами (умения, навыки общения, понимание партнера, содержание информации, цели и мотивы общения, личностные особенности и пр.), презентированы трудности, возникающие в связи с процессуальной, формально-динамической стороной общения (трудно установить контакт, включиться в беседу, выйти из нее, мешает замкнутость, неинициативность, боязнь больших или незнакомых аудиторий и т. д.) В данном сообщении излагаются результаты, ограниченные рамками процессуальной стороны общения.

Затем из 140 испытуемых были отобраны те, у которых диагностировались определенные типы эмоциональности (доминирование одной или нескольких эмоций). Эмоциональные диспозиции (типы) определялись с помощью метода «ассов» на результатах, полученных при опросе испытуемых методикой Л. А. Рабинович, выявляющей склонность к переживаниям эмоций модальностей «радость» (Р), «гнев» (Г), «страх» (С) и «печаль» (П)<sup>1</sup>. В итоге выявлено 3 группы испытуемых

<sup>1</sup> Ольшанникова А. Е., Рабинович Б. А. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности. — Вопросы психологии, 1974, № 3, с. 65—73.

с предрасположенностью к переживаниям эмоций модальности Р (12 человек), модальности Г (7 человек) и СП (9 человек). В дальнейшем в соответствии с задачами данной работы исследовались только испытуемые, вошедшие в указанные группы.

На втором этапе непосредственно перед педагогической практикой у испытуемых с помощью оригинальной методики изучались формально-динамические показатели общительности<sup>1</sup>. Кроме того, им было предложено выделить среди изучаемых показателей (потребность в общении, инициативность, выразительность, легкость вступления в социальный контакт, широта круга общения, устойчивость) те, которые у них хорошо развиты и часто используются в общении, т. е. являются ведущими, опорными показателями и второстепенные, без которых в обычном общении испытуемые обходятся. С помощью специально разработанного вопросника изучались также трудности в общении, связанные с формально-динамическими характеристиками общительности.

В период педагогической практики испытуемым предлагалось по специально разработанной схеме вести дневники, в которых: а) фиксировались трудности субъективно переживаемые в общении; б) сопровождающие их ситуации (в обыденной жизни и в педагогическом общении); в) предполагаемые причины (связанные с содержательной или процессуальной стороной общения) и другие моменты, выходящие за рамки настоящего исследования.

В конце педагогической практики испытуемые полностью проходили ту же процедуру исследования, что и непосредственно перед ее началом.

Полученные на каждом этапе сведения уточнялись в беседах. Сравнение данных, извлеченных в начале и в конце педагогической практики позволили не только выявить типичные трудности в общении у лиц с различной эмоциональной диспозицией, но и проследить их динамику, субъективное к ним отношение, связь с эмоциональностью на разных этапах.

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью качественного анализа и непараметрического критерия Х Ван дер Вардена, которым оценивалась достоверность различий между соответствующими показателями у испытуемых с различным типом эмоциональности.

### Обсуждение результатов

Анализ полученных с помощью вопросников данных выявил, что каждый тип эмоциональности характеризуется определенной спецификой общительности. Этот факт согласуется

<sup>1</sup> Санникова О. П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности.— Вопросы психологии, 1982, № 2, с. 102—115

с более ранними нашими исследованиями. Показатели общительности, диагностированные оригинальным вопросником и получившие более высокий балл по сравнению с другими показателями, оценивались испытуемыми как ведущие, опорные в процессе общения. Трудности в общении испытываются, в основном, в отношении слабовыраженных показателей.

Сопоставление результатов, полученных перед педагогической практикой и после нее показало, что а) трудности в общении количественно возрастают не только в педагогических ситуациях, но и в обыденном общении; б) отмечается наличие трудностей, связанных не только со слабовыраженными показателями но и с теми, которые ранее, до педагогической практики, испытуемые считали опорными. Например, до педагогической практики лица со склонностью к переживанию эмоций паттерна Р (группа Р) основные свои трудности относили за счет неустойчивости в общении, а опорными качествами считали легкость и быстроту вхождения в социальный контакт, широту общения, инициативу. После прохождения педагогической практики эти же студенты отмечали, что не только в педагогическом общении, но и в обычной жизни они сталкивались с трудностями, связанными почти со всеми показателями общительности.

В группах Г и СП, имеющих определенную специфику общительности, т. е. своеобразное сочетание ее показателей, получены аналогичные результаты.

Данные дневников, фиксированные в период практики, в целом демонстрируют как увеличение частоты появления трудностей, так и значительное расширение их диапазона. Кроме того, в беседах отмечается, что данный эксперимент позволил многим испытуемым впервые задуматься над своими проблемами в общении, осознать субъективно переживаемые трудности и попытаться их преодолеть. Последнее позволяет рассматривать проведенный эксперимент не только как констатирующий, но и как психокоррективный.

В целом, в результате проведенного эксперимента выявлено:

1. Испытуемые наряду с трудностями, связанными с содержательными моментами, выделяют трудности, связанные с процессуальной, формально-динамической стороной общения.

2. Испытуемые, принадлежащие к одной группе (имеющие одинаковые эмоциональные диспозиции), испытывают типичные трудности, барьеры в общении, сталкиваются с подобными ситуациями, в то же время демонстрируют отличия в проявлении данных качеств по сравнению с другими группами.

3. В структуре общительности выделяются две группы параметров: стержневые для данной специфики общительности, на которые в основном опираются испытуемые, и слабо вы-

раженные. В условиях, приближенных к комфортным, испытываемые меньше испытывают трудностей за счет компенсации слабо выраженных качеств, что закрепляет имеющееся соотношение параметров общительности, ее специфику. В условиях, где компенсация одних качеств за счет других невозможна, на фоне дискомфорта происходит либо уход из ситуации, либо изменение старых форм общительности.

Таким образом, противоречие между индивидуальным стилем общения и требованиями жизни и деятельности (необходимость решать коммуникативные задачи в сложных условиях, творческий поиск нестандартных решений) развивает более адекватные формы общения, расширяет приемы и навыки, способствуют выходу за рамки имеющихся шаблонов, что в итоге значительно снижает трудности в общении.

4. Специфика трудностей, субъективное к ним отношение зависит от качественных особенностей эмоциональности, т. е. определенной эмоциональной диспозиции соответствует своя группа трудностей. Эмоциональность выполняет не только регулируемую, но и селективную функцию по отношению к субъективно переживаемым трудностям.

## **ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ**

**Чебыкин А. Я.**

Согласно положению концепции эмоциональной регуляции учебной деятельности<sup>1</sup>, каждый педагог в процессе своей профессиональной подготовки (переподготовки) овладевает необходимым арсеналом приемов управления познавательными состояниями учащихся. К настоящему времени к таким приемам относят: переключение внимания, композиционное моделирование, психомоторные упражнения экспрессивной выразительности, цветового воздействия, использование ярких цитат и парадоксальных случаев импровизированного сюжетно-ролевого комментария, моделирования совместной деятельности, социально-педагогического тренинга, мультипликации, музыкального воздействия, информационных недостатков, скоростного экспонирования, ложной информированности, ограничения во времени и других, описанных нами ранее<sup>2</sup>. Перечисленные приемы имеют свои специфические

<sup>1</sup> Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности. — Вопросы психологии. № 6, 1987.

<sup>2</sup> Чебыкин А. Я. Теоретико-методологические аспекты проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности. В кн.: Эмоциональная регуляция учебной деятельности, М., 1987.

функции в регуляции познавательных состояний учащихся. Так например, при первичном анализе дидактического материала они призваны моделировать ситуации «неожиданности», «яркости», «контрастности» для создания эффекта новизны. На этапе рассмотрения и усвоения дидактического материала учащимися — моделировать ситуации «драматизации» для создания эффекта сопереживания. При закреплении и использовании полученных знаний в дальнейшей деятельности моделировать ситуации «соревновательности», «конфликтности» для создания эффекта увлечения. В реальных условиях учебной деятельности последовательность используемых приемов может видоизменяться, дополняться другими, носить импровизированный характер. Предлагаемый комплекс психолого-педагогических приемов эмоциональной регуляции основан на умении учителя использовать звуковые, цветовые, экспрессивные и социально-психологические воздействия в учебной деятельности с целью коррегирования состояний учащихся. Овладение техникой таких приемов составляет одну из существенных сторон педагогического мастерства учителя.

Анализ, за характером усвоения перечисленных приемов студентами, в период их профессиональной подготовки к педагогической деятельности показал, что не все из них успешно справляются с данной задачей. Установлено, что успешней всего овладевают приемами студенты, обладающие высокой эмоциональной устойчивостью. Наблюдение и индивидуальный опрос показывает, что эмоционально устойчивые студенты, преодолевая эмоциогенные ситуации педагогической деятельности (на практике) отличались ярко выраженными экспрессивными данными, эмпатией, авторитарностью и саморегуляцией. Это дало основание отнести перечисленные признаки к разряду существенных детерминант эмоциональной устойчивости человека в педагогической деятельности. То, что данные свойства могут детерминировать эмоциональную устойчивость, согласовалось с результатами исследований, проведенных нами ранее в других видах человеческой деятельности. Имеются также определенные сведения о том, что такие социально-психологические свойства межличностного взаимодействия как эмпатия, идентификация, внушение, заражение, подражание могут детерминировать успешность эмоциональной регуляции в педагогической деятельности (Г. М. Андреева, А. А. Леонтьев, Я. А. Коломенский, А. А. Бодалев). Об этом свидетельствуют и наши наблюдения за студентами в период их педагогической практики. Студенты, у которых данные качества проявлялись ярче,

<sup>1</sup> Чебыкин А. Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологических средств ее формирования.— Псих. журнал. 1984, № 5, с. 83.

быстрее адаптировались к эмоциогенным условиям и успешно овладевали приемами управления состоянием учащихся.

В связи с этим была предпринята попытка разработать методику предварительной диагностики выраженности саморегуляции, экспрессивности и внушения у абитуриентов, поступающих на педагогические факультеты. После создания данной методики предполагалось ее использовать в профориентационном периоде для выяснения предрасположенностей абитуриентов к усвоению психолого-педагогических приемов регуляции состояний учащихся.

Создавая методику, мы стремились к тому, чтобы она отличалась достаточной валидностью и надежностью, была простой в обработке и доступной для широких нужд потребителей. Результаты предварительного исследовательского поиска позволили из более 800 утверждений выбрать 36, направленных на изучение указанных свойств, в последствии дополненных еще 6 вопросами на искренность (содержание вопросника смотри ниже). На каждый показатель адресовано 12 вопросов, характеризующих диагностируемое свойство в синтезе интро- и экстроэффекта. Так, например, экспрессивность и ее заразительность, саморегуляцию и ее влияние на регуляцию деятельности, эмпатию и силу внушения на других. Такое симптомокомплексное объединение позволяет полнее фиксировать указанные предрасположенности личности к успешному прохождению профессиональной психолого-педагогической подготовки, осуществляемой в вузе.

## ИНСТРУКЦИЯ

Перед Вами вопросник и бланк для ответа. Внесите в бланк ответов указанные в нем общие данные о Вас. В предлагаемой Вам анкете 42 вопроса. Цель настоящего исследования — выяснить понятность вопросов для отвечающих.

В дальнейшем после их проверки этим вопросником будет изучаться эмоциональная сфера человека.

Ваша задача: отвечать на каждый из вопросов. Если Вы согласны с утверждением, напишите в бланк ответов рядом с номером вопроса «Да», если не согласны — «Нет».

Не тратьте времени на обдумывание, отвечайте быстро, давайте первый естественный ответ, который возникает у Вас. Не стремитесь произвести заведомо благоприятное или неблагоприятное впечатление. Свободно выражайте свое мнение. Плохих и хороших ответов не существует.

1. Можно ли сказать, что о Ваших чувствах красноречиво говорит Ваше лицо?

2. Ваша озабоченность сказывается на знакомых?

3. Переключаетесь ли Вы в общении с одного настроения на другое. (Например, с веселого на серьезное и наоборот)?
4. Можно ли сказать, что в процессе общения с детьми Вы научились управлять их эмоциями?
5. Часто ли Вы наблюдаете интерес окружающих к Вашим действиям?
6. Всегда ли помогают Вам перемещения, движения рук, когда Вы ведете рассказ?
7. Способны ли Вы удачно копировать (пародировать) лица и движения?
8. Всегда ли Вы понимаете юмор детей?
9. Вам нравится, когда Вас критикуют?
10. Легко ли Вы заражаетесь настроением других?
11. Часто ли Вы испытываете жалость к отдельным людям?
12. Можете ли Вы заставить себя быстро успокоиться, если сильно взволнованы?
13. Влияет ли изменение Вашего голоса на окружающих?
14. Можно ли сказать, что Вы пользуетесь хорошим авторитетом у товарищей по работе (учебе)?
15. Вам приятно когда Вас хвалят?
16. Всегда ли Вы сопереживаете литературным героям?
17. Испытываете ли Вы перед началом Вашей работы (учебы) вялость, апатию?
18. Знающие Вас люди сопереживают с Вами, когда Вы этого хотите?
19. Попросите Вы снизить отметку на вступительных экзаменах, если посчитаете, что она завышена?
20. Всегда ли Ваша улыбка и смех увлекают окружающих?
21. Проводите ли Вы подготовку своего состояния словами приказа к самому себе или другими приемами, когда приступаете к ответственной работе?
22. Возникают ли у Вас изменение сердцебиения, дыхания, слезы и т. п. когда наблюдаете остро драматические или положительно разрешающие ситуации?
23. Можете ли Вы сохранить свое лицо бесстрастным, когда сильно взволнованы?
24. Есть ли среди Ваших знакомых такие, которые Вам явно не нравятся?
25. Повышаете ли Вы голос, когда говорите с разозлившим Вас человеком?
26. Можно ли сказать, что Вы всегда пользуетесь доверием на работе (учебе)?
27. Можете ли Вы своим взглядом привлечь внимание окружающих?
28. Могут ли окружающие определить по Вашему лицу Ваше настроение?

29. Часто ли Ваши рассказы вызывают удивление у окружающих?

30. Скрываете ли Вы свое волнение на работе (учебе)?

31. Суеверны ли Вы в чем-нибудь (хотя бы мысленно)?

32. Могли бы ли Вы объясниться жестами с человеком не знающим русский язык?

33. Всегда ли Вы говорите правду, не считаясь с тем, что иногда Вам это не выгодно?

34. Можете ли Вы сказать, что чувствуете и понимаете хорошо настроение окружающих Вас людей при общении?

35. Ваши указания выполняются быстро?

36. Часто ли окружающие проявляют любезность к тому, что Вы делаете?

37. Бывает ли у Вас затруднения при необходимости привлечь к себе внимание?

38. Влияет ли Ваш внешний вид на присутствующих?

39. Если какое-либо событие выведет Вас из равновесия, заметно ли это?

40. Можете ли Вы помочь успокоиться человеку, если у него неприятности?

41. Когда в общении Вы перевоплощаетесь, заметно ли это окружающим?

42. Часто ли сказывается Ваше настроение на других?

Обработка результатов анкеты заключается в следующем. Совпадение с ключем (см. табл. 1) оценивается одним баллом по каждому показателю т. е. экспрессии, саморегуляции и внушению. В отдельности подсчитывается общее количество баллов и делится на 2. Максимальное значение каждого показателя не превышает 6. Показатель искренности «И» совпадает со шкалой. Если имеются расхождения, то это свидетельствует о необъективности ответов, и несостоятельности самооценки, так как правильные ответы на вопросы могут быть лишь однозначными.

Табл. 1

#### Расшифровка результатов анкеты

№ показателя	вопросы — ответы
1. «Э»	1+, 2+, 6+, 7+, 18+, 20+, 28+, 30+, 32+, 39+, 41+ 42+,
2. «С»	3+, 4+, 5+, 12+, 17—, 21+, 23+, 25—, 29+, 36+, 37—, 40+,
3. «В»	8+, 10+, 11+, 13+, 14+, 16+, 22+, 27+, 34, 35+, 38+,
4. «И»	9—, 15+, 19—, 24+, 31+, 33—

Характеристика проявления основных социально-психологических особенностей эмоциональной саморегуляции:

— экспрессивность «Э». Высокие значения по данному показателю свидетельствуют о ярком выражении эмоций у человека на лице, действиях, их большой эмоциональной заразительности, т. е. любое настроение быстро передается окружающим, трансформируется в их поведение;

— саморегуляция «С». Высокие значения по данному показателю свидетельствуют, что данный человек в общении способен хорошо регулировать свои эмоции и увлекать этим окружающих.

— внушение «В». Высокие значения по данному показателю свидетельствуют о способности человека глубоко понимать различные жизненные обстоятельства других людей, внушать им доверие своими действиями.

Стандартизация методики осуществлялась по линии выяснения понятности вопросника, его валидности и надежности. Исследования показывают, что все вопросы понимаются учащимися 9—10 классов и студентами первых курсов педагогического института легко. Затруднения возникали крайне редко.

Цели тестирования, сами вопросы не предусматривали выяснения каких-то особых секретов испытуемых. Вопросы адресовались естественным атрибутам поведения любого человека, поэтому лишь незначительная часть испытуемых допускала неискренность в ответах (порядка 1—3% на разных выборках испытуемых). Валидность методики определялась по степени соответствия результатов тестирования с предварительной самооценкой каждого испытуемого диагностируемых показателей в отдельности. Коэффициент корреляции между сопоставляемыми величинами составил не менее  $+0.81$   $P < 0.001$ .

Надежность тестирования осуществлялась повторным исследованием (140 человек) на одних и тех же испытуемых. Устойчивость оказалась в разных случаях (от нескольких недель до нескольких месяцев) умеренной на границе уровня статической значимости  $P < 0.05$ . Основное расхождение возникло за счет небольшого числа испытуемых. По-видимому, это расхождение обуславливалось наличным фоном эмоционального состояния испытуемых в момент тестирования.

Если же учесть содержательный анализ исследуемых социально-психологических особенностей эмоциональной саморегуляции, то можно предположить, что описанная методика оценивает совокупность качеств, которые могут изменять свои характеристики в течение промежутка времени, измеряемых несколькими неделями.

Количество нормы, выделенные из средних результатов обследования более 300 испытуемых, в общей сложности можно представить: от 1 до 3,9 балла — как низкие значения;

от 4 до 5,1 балла — как средние значения; от 5,2 до 6 баллов — как высокие значения.

Следует подчеркнуть, что изучение методики продолжается с привлечением более высокой выборки испытуемых. Поэтому возможны изменения как ее конструкции, так и интерпретации в плане усовершенствования работы над ней. Вместе с тем, проведенное апробирование методики в ряде педагогических институтов на абитуриентах, показывает перспективность ее использования в данном направлении, особенно на ранних этапах профориентационного периода.

## МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Чепя Л. А.

В настоящее время широко исследуется возможность использования электрофизиологических параметров биологически активных точек (БАТ) кожи, и, прежде всего, свойств самой точки, возможные уровни ее состояния, параметры, с помощью которых можно было бы определить, на каком уровне находится та или иная БАТ и вся система в целом и какова связь между состоянием БАТ и состоянием человека в целом.

Предпринимаются, например, попытки проведения канонического корреляционного анализа связей психодиагностических показателей методики СМЛ (вариант ММРІ) у практически здоровых лиц (202) чел. с электропроводимостью БАТ. Каждый акупунктурный канал (меридиан) оказался значимо связан с одной (или более) шкалой психодиагностического теста. Максимальный коэффициент между переменными составил 0,86. Кроме того, 74,4 % дисперсии комбинаций шкал теста, взятых для образования новых переменных, оказались значимо связаны с соответствующей комбинацией по меридианам рефлексодиагностики.

Выявлены положительные связи между высокими показателями проводимости верхних и нижних каналов «инь» и «ян» с отдельными шкалами СМЛ или (чаще) с их сочетаниями. Содержательная характеристика и тех и других при этом практически полностью совпадала.

Кроме того, анализ комплексных показателей позволил выделить 2 основные группы, также совпадающие по акупунктурным и психодиагностическим данным: I — с преобладанием стенического, II — астенического реагирования. Авторы делают заключение о наличии тесной связи эмоционально-личностных показателей, играющих прогностически значимую роль в переживании стресса с соматическими структурами человеческого организма, а также подчеркивают тот факт,

что самостоятельно выявленные в рамках европейской и восточной научной парадигмы закономерности являются сопоставимыми и взаимно подтверждающими друг друга (Собчик Л. Н. и др., 1986).

Обнаружены также БАТ, отличающиеся малой вариативностью электропроводности у практически здоровых лиц. Можно предположить, что биоэлектрические характеристики этих точек могут быть высокоинформативными при определении типологических особенностей людей. Таким своеобразным свойством обладает, например, точка-пособник (7/64). В норме эта точка отличается от других максимальным уровнем и минимальной вариативностью электропроводности (Нечушкин А. И. и др., 1984). Стабильность показателей электропроводности в точке 7/64 сохраняется даже в стрессовых ситуациях, например, у спортсменов в предстартовом состоянии. Многочисленные экспериментальные и клинические наблюдения позволяют предположить, что электропроводность в указанной кожной зоне отражает уровень вегетативного обеспечения функций организма.

Измерение электропроводности БАТ по модифицированной методике Р. Фолля рекомендовано для определения совместимости людей на производстве, в палатах больниц и т. д. (Елисеев И. М. и др., 1986).

При исследовании динамики электрокожного сопротивления в группах «эвристов» и интеллектуально пассивных испытуемых более высокий уровень интеллектуальной активности оказался связан с более низким электрическим сопротивлением кожи, меньшим сдвигом этого сопротивления при смене функциональных состояний, меньшим углом наклона кривой динамики электрического сопротивления. Динамика электрического сопротивления левой и правой рук различались у испытуемых обеих групп. Переход к интенсивной интеллектуальной активности сопровождался ростом отрицательной проводимости БАТ и снижением положительной проводимости. Показатель асимметрии проводимости был значительно выше у интеллектуально пассивных испытуемых (Нестерова Н. А., 1978).

При разработке экспресс-методики диагностики адаптации школьников к учебным нагрузкам (Карпухина А. М., Чепан М.-Л. А., 1987) использовались характеристики электродермальных процессов в зонах аурикулярных БАТ. Адаптационные возможности «успешных» и «неуспешных» первоклассников оценивались путем сравнения индивидуальных аурикулярных профилей электропроводности БАТ учащихся, измеряемых в конце учебной недели с профилем начала недели по критерию «стабильность-изменчивость» (по форме профиля, пересеканности, сдвигу среднего уровня). Установлено, что в группе «успешных» характер профиля практичес-

ки стабилен, в то время как в группе «неуспешных» он отличается значительной изменчивостью.

Беря за основу вышеприведенные теоретические и экспериментальные разработки, мы предложили методику прогнозирования эмоциональной устойчивости на основе измерения билатериально полюсной асимметрии БАТ кончиков пальцев рук. При разработке методики проведено комплексное психофизиологическое обследование 134 чел, в возрасте 18—20 лет. Уровень эмоциональной устойчивости испытуемых определялся на основании экспертных оценок с ориентацией на уровень «устойчивости — неустойчивости» соответствующей нормативным, т. е. средним, типичным требованиям к степени выраженности указанного качества во всем диапазоне вероятных границ его проявления. На основании дискриминантного и факторного анализов предложено 6 показателей билатерально-полюсной асимметрии БАТ пальцев рук, позволяющих проводить содержательную диагностику профессионально важных качеств. Получены дискриминантные функции для прогнозирования эмоциональной устойчивости и других профессионально важных психофизиологических качеств и свойств.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Использование БАТ в целях дифференциальной психофизиологии имеет прочную психофизиологическую основу, что подтверждается как многочисленными литературными данными, так и нашими экспериментальными исследованиями.

2. Существует достаточно закономерная взаимосвязь электрокожных характеристик БАТ с профессионально важными психофизиологическими и психологическими качествами и свойствами человека.

3. Предложена оригинальная методика съема и регистрации электрокожных параметров БАТ. Разработаны нормативы показателей электрокожных характеристик БАТ и проведено исследование их надежности.

4. Разработаны алгоритмы прогнозирования профессиональной пригодности к операторской деятельности, а также алгоритмы прогнозирования ряда профессионально важных психофизиологических качеств человека-оператора.

5. В целях повышения прогностических возможностей разрабатываемой методики необходимо проведение комплексных натуральных испытаний с привлечением достаточного количества полученных нами содержательных и нормативных значений билатерально-полюсной асимметрии БАТ кончиков пальцев рук с содержательными и нормативными показателями нервно-психической активации, полученных для характеристик электрического сопротивления кожи по методике КГР.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТОГЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМОВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Хохлов С. И., Афонин В. В.

Успех осуществления реформы общеобразовательной и профессиональной школы во многом зависит от гражданских качеств и уровня профессиональной компетентности советского учителя.

Современный этап развития нашей страны выдвигает перед педагогическими институтами новые задачи. Предстоит сформировать молодое поколение учителей, способное воплотить в жизнь программные установки партии по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Поэтому большое внимание уделяется качеству подготовки специалистов. Возросшие требования к будущему учителю объясняются еще и тем, что ему приходится работать в быстро меняющихся условиях. Поэтому основной задачей высшей школы является формирование специалистов нового типа, умеющих быстро адаптироваться к изменяющимся условиям, универсально и глубоко образованных, творчески мыслящих, активных участников социально-экономических преобразований.

Теория воспитания и обучения студентов должна быть пронизана идеей достижения максимально возможной и целесообразной самостоятельности студентов, активизации их самовоспитания. Рациональная организация самовоспитания и самостоятельной деятельности студентов требует более высокого уровня их личной активности. В связи с этим значительно возрастает роль сознательного участия студентов в профессиональном самосовершенствовании.

Исследуя вопросы теории и практики воспитания и самовоспитания, педагогика широко использует достижения смежных наук, раскрывающих закономерности психической жизни человека.

Среди исследований, посвященных способам и средствам психологического воздействия и самовоздействия, в последнее время значительное место занимают методы психической саморегуляции, в частности, аутогенная тренировка.

Анализируя состояние исследования аутогенной тренировки в различных областях науки, нельзя не заметить, что разработкой теоретических, методических и прикладных проблем аутогенной тренировки в большей степени занимаются медики. В учебных же заведениях и, в частности, в вузах, аутогенная тренировка до сих пор не получила должного распространения, хотя целесообразность широкого внедрения ее в педагогический процесс для решения целого ряда задач, в том

числе профессионального самовоспитания, вполне очевидна, учитывая ее высокую результативность и в некоторой степени универсальность (имеется в виду возможность воздействовать как на сознательную, так и бессознательную сферы психики). Об этом свидетельствует опыт некоторых вузов, например, Казанского университета, где АТ использовалась в плане психологической службы в вузе; Пермского педагогического института, где АТ применялась для интенсификации учебно-воспитательного процесса; Горьковского педагогического института, в котором АТ помогла повысить эффективность профессионального самовоспитания студентов.

Педагогические институты много и плодотворно работают над вооружением учителя научными знаниями в области специальных предметов, совершенствованием его психолого-педагогической подготовки, но мало внимания уделяют совершенствованию самой личности педагога, ее эмоционально-творческим качествам. Не подвергается активному воспитательному воздействию эмоционально-волевая сфера личности, которую будущий учитель осознает недостаточно, не всегда может ею умело распорядиться и управлять в различных обстоятельствах. В настоящее время программы педагогических вузов не предусматривают специальных методов, имеющих целью воспитание учителя как личности. Формирование учителя с большой буквы остается случайным процессом, зависящим от индивидуальных склонностей и способностей, личной судьбы, обстоятельств жизни того или иного индивида, становящегося педагогом. В этой связи обучение студентов АТ в целях профессионального самовоспитания может стать той частью организованного и целенаправленного педагогического процесса, которая уделит больше внимания совершенствованию самой личности будущего педагога, формированию его профессионально значимых качеств.

Важнейшим условием успешного овладения АТ является добровольное участие в обучении этому методу. Учитывая это, а также необходимость длительного времени для практического овладения АТ, обучение студентов АТ целесообразно проводить в форме факультатива.

Как показал опыт ГГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова, этот процесс необходимо разделить на три этапа, каждый из которых имеет свои конкретные задачи и выступает как условие активного овладения и использования АТ в практике профессионального самовоспитания.

Рассмотрим особенности этих этапов.

На первом этапе начинать обучение студентов АТ надо с гетеротренинга, используя групповой метод. Это обусловлено тем, что успех отдельных средств (это относится и к АТ) зависит не только от их объективной ценности, но и от степени владения педагогической техникой, с помощью которой

можно искусно привести в действие все достоинства используемого метода и добиться нужного эффекта. Поэтому, прежде чем приступить к самостоятельным тренировкам, студентам необходимо на практике ознакомиться с методическими приемами АТ под руководством преподавателя, в совершенстве владеющим этим методом.

Гетеротренировки желательно проводить по возможности чаще. Оптимальным вариантом, как показывает практика, являются трехразовые занятия в неделю на протяжении одного месяца. Начинать курс АТ следует в начале учебного года.

В процессе первого этапа гетеротренинга важно решить следующие задачи:

- Вызвать интерес и сформировать потребность у студентов в профессиональном самовоспитании;
- дать необходимые теоретические сведения, на основе которых возможно успешное занятие самовоспитанием. Ознакомить с условиями эффективного использования АТ в профессиональном самовоспитании;
- вооружить студентов приемами, методами и средствами самовоспитания и, главным образом, методическими приемами практического овладения АТ;
- сформировать умения и навыки контроля за своим психофизиологическим состоянием, проявлением личностных качеств в деятельности, общении и поведении;
- оказать помощь студентам в разработке индивидуальной программы самовоспитания.

Характерной особенностью второго этапа овладения АТ является самостоятельное осуществление тренировок студентами. Обосновывая необходимость самостоятельных тренировок на этом этапе, мы исходим из того, что с самого начала надо готовить студента к самостоятельной работе. Это будет соответствовать основной задаче педагогики — гармонически развивать личность студента. Нельзя допускать, чтобы студенты привыкали к гетеротренингу и ограничивались только им. Преподаватель не должен привязывать студента к себе, делать так, чтобы он постоянно нуждался в его моральной поддержке, был зависим от него. Поэтому большой удельный вес должны иметь аутотренировки. Но, в связи с тем, что на этом этапе студентам еще трудно самостоятельно осваивать АТ, то для них следует проводить консультации (2 раза в неделю), на которых предполагается обмен мнениями студентов по использованию АТ в самовоспитании, что позволяет преподавателю осуществлять негласный контроль и руководство процессом профессионального самовоспитания студентов.

Второй этап является логическим продолжением первого и длится до конца учебного года.

На этом этапе студентам предлагается решить следующие задачи:

— в совершенстве овладеть методом АТ и сформировать умения и навыки использования АТ в учебной деятельности с целью организации активного отдыха и снятия состояния утомления; волевой мобилизации для решения трудных задач обучения, особенно в период сессии; управления эмоциональным состоянием, формирования психологической устойчивости, характеризующейся умениями удерживать себя в состоянии эмоциональной уравновешенности, снижать чрезмерную эмоциональную напряженность и т. д.;

— выполнить индивидуальную программу самовоспитания, запланированную на период второго этапа обучения.

На третьем этапе обучения студенты занимаются АТ самостоятельно. Одновременно проводят гетеротренинг со студентами младших курсов (но обязательно первые занятия под контролем преподавателя). Для стимулирования их активности в работе и повышения теоретического уровня им рекомендуется литература по самовоспитанию и аутогенной тренировке для самостоятельного изучения, один раз в две недели для них организуются занятия-консультации. В программу обучения АТ на этом этапе вводятся обязательные выступления студентов в качестве руководителя гетеротренинга, и они проводят занятия под контролем преподавателя на факультативном курсе АТ со студентами второго этапа обучения, в спортивных секциях для психологической подготовки студентов к соревнованиям, в группах здоровья при кабинете психологической разгрузки для организации активного отдыха как студентов, так и преподавателей вуза. Такая практика обучения студентов АТ, на наш взгляд, попутно способствует решению задач психологической службы в вузе. Выступление студента в качестве руководителя гетеротренинга дисциплинирует его работу над собой, побуждает к творческому поиску методических приемов эффективного использования АТ в профессиональном самовоспитании.

Перед студентами третьего этапа обучения АТ ставятся следующие задачи:

— формировать умения, способствующие повышению работоспособности в процессе изучения учебного материала и на этой основе совершенствовать познавательные процессы: внимание, память, воображение, мышление;

— совершенствовать умения по управлению своим эмоционально-волевым состоянием в процессе педагогической практики (эмоциональной уравновешенностью, самообладанием, уверенностью в своих силах и т. д.);

— развивать психологическую наблюдательность и умение, использовать слово как средство убеждения и внушения;

— доводить до конца, завершать индивидуальную программу самовоспитания, запланированную на период третьего этапа обучения.

Третий этап длится на протяжении всего учебного года. Таким образом, на весь факультативный курс АТ отводится два года.

По окончании курса студенты пишут отчет о результатах самовоспитания. По этому отчету, а также с помощью метода Рейтинга (оценивание компетентными судьями) определяется результативность профессионального самовоспитания студентов. Студентам, достигшим высоких результатов в самовоспитании и проведении гетеротренинга, предлагается выступить в группе первого этапа обучения АТ и поделиться опытом работы над собой. Тем самым они стимулируют активность студентов этой группы и способствуют укреплению у них веры в эффективность метода аутогенной тренировки.

На наш взгляд, студентов, прошедших полный курс АТ и достигших высоких результатов в профессиональном самовоспитании, целесообразно допускать к сдаче специально организованного экзамена по теории и практике АТ. Успешно выдержавшим экзамен (учитывая специфику вуза) присваивать звание инструктора по аутогенной тренировке и выдавать соответствующее удостоверение, дающее право на обучение АТ учащихся школы в педагогических целях, а так же на проведение занятий по АТ с преподавателями школы с целью организации их профессионального самовоспитания. Такая практика обучения студентов АТ будет способствовать не только повышению результативности их профессионального самовоспитания, но и позволит готовить специалистов по АТ для общеобразовательных и профессиональных школ.

Результаты нашей исследовательской работы по обучению студентов АТ в процессе профессионального самовоспитания перекликаются по некоторым вопросам с данными И. Е. Шварца по проблеме внушения в педагогическом процессе (Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе. Докт. дисс., М., 1973), а также идеями ученых Казанского университета сб. «Проблемы самоуправления в системе психологической службы вузов», изд. Казанского университета, 1983 г.

Как показал опыт Пермского педагогического института, Казанского университета, а также ГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова, молодые специалисты — выпускники педагогических вузов, получившие соответствующую подготовку по АТ, могут с успехом использовать ее в своей профессиональной деятельности.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

	Стр.
✓ <i>Чебыкин А. Я.</i> Проблема эмоциональной регуляции в педагогической деятельности . . . . .	3 ✓
<i>Бех И. Д.</i> Особенности психологического механизма волевого побуждения . . . . .	8
<i>Васильев И. А.</i> Эмоции в системе мыслительной деятельности . . . . .	11
<i>Елфимова Н. В.</i> Создание мотивационного компонента деятельности по усвоению новых знаний и умений как путь эмоциональной регуляции учебной деятельности . . . . .	16
<i>Левина М. М.</i> Эмоциональная ориентация дидактического процесса . . . . .	21
<i>Максименко С. Д.</i> Принципы построения стратегии исследования на основе экспериментально-генетического метода . . . . .	24
<i>Маргулис Е. Д.</i> Теоретические проблемы разработки эффективного применения компьютерных игр в обучении . . . . .	27
<i>Миславский Ю. А.</i> Переживание отношений и творческая активность личности . . . . .	30
<i>Михайлюк Л. Н.</i> Духовность как форма регуляции жизнедеятельности личности . . . . .	34
<i>Овчинникова Т. И., Карапетян В. С.</i> Оценка как условие установления связей между знаниями и эмоциями . . . . .	38
<i>Проколюченко Л. Н., Каськова Н. Ф.</i> Особенности эмоционального обеспечения педагогической деятельности . . . . .	42
<i>Романова Е. С.</i> Психологические особенности развития детей во внешкольных учреждениях . . . . .	44
<i>Цуканов Б. И.</i> Фактор времени и базальные эмоции у человека . . . . .	45

### ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

<i>Андриевский А. Н., Чебыкин А. Я., Костюхина Л. В.</i> Об использовании функциональной музыки в регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся . . . . .	49 ✓
<i>Богданова И. М., Хмалюк Р. И.</i> Эмоциональная регуляция творческим потенциалом учащихся при компьютерном образовании . . . . .	51 ✓
<i>Брыль А. К., Кононенко Т. С., Дорожкина С. Г.</i> Об эмоциогенности дидактических ситуаций в музыкальной учебно-исполнительской деятельности . . . . .	54

	Стр.
Бубнова С. С. Диагностика эмоциональных особенностей и свойств личности школьника . . . . .	55
Дружинин В. Н., Воронин А. Н. Диагностика познавательных способностей в различных экспериментальных ситуациях . . . . .	57
Константинова Т. И., Ильин А. В. Эмоциональное предвосхищение событий — как фактор регулятивного поведения младших школьников . . . . .	60
Высочанская О. Г., Нагорных Л. А., Стеценко О. В. Воспитание патриотических чувств у учащихся начальных классов . . . . .	62
Вьюговская И. А., Истомина З. М. Влияние эмоционально-познавательного отношения к текстам на их усвоение у детей шести лет . . . . .	63
Гетта В. Г., Середний А. П. Эмоциональная регуляция познавательной деятельности учащихся в процессе проблемного обучения . . . . .	69
Головская И. Г., Максименко С. Д., Чебыкин А. Я. Эмоциональные средства регуляции познавательной активности учащихся . . . . .	74
Дашкевич О. В., Зобков В. А., Липкин В. И. Механизмы эмоциональной регуляции учебно-физкультурной деятельности учащихся младших классов (1—4 классов) . . . . .	76
Долгова О. И., Квасница З. С., Белова Н., Савлущинская Л. Г. Взаимосвязь развития эмоционально-волевой сферы и общения у детей шестилетнего возраста во внеклассной работе . . . . .	79
Дригус М. Т. Характеристика эмоционального и мотивационного компонентов отношения младших школьников к учению . . . . .	81
Инжестойкова В. А., Воробьева М. И., Маркина М. Т. Особенности эмоционально-познавательных процессов у дошкольников в различных видах художественной деятельности . . . . .	84 ✓
Боброва Э. С., Китаев-Смык Л. А. Приемы регулирования эмоциональной и социальной активности учащихся при длительном стрессе . . . . .	86
Костюхина Л. В., Хахиаишвили Ф. А. Изучение влияния функциональной музыки на умственную работоспособность школьников . . . . .	88
Кошелева А. Д. Об особенностях эмоционально-волевой готовности ребенка к школьному обучению . . . . .	91
Лепихова Л. А., Востриков А. А., Бютнер С. И. Влияние суггестии на психофизиологическое состояние учащихся в учебной деятельности . . . . .	96 ✓
Матис Т. А. Значение эмоциональной оценки учителя для становления учебной мотивации шестилетних детей . . . . .	103
Мелихова И. А. Мотивационно-эмоциональное отношение учащихся к учебной деятельности . . . . .	107 ✓
Митина Л. М. Влияние эмоционального компонента мотивации школьника на его отношение к учению . . . . .	110
Полевая Е. М., Форманова С. В., Янош О. О некоторых приемах эмоциональной регуляции познавательных состояний учащихся . . . . .	117
Поливанова К. Н. Эмоциональный аспект принятия шестилетними детьми заданий взрослого . . . . .	119
Проскура Е. В. Влияние эмоциогенных ситуаций на выполнение учебно-трудовых заданий младшими школьниками . . . . .	124
Радченко М. А., Чебыкин А. Я., Гуруева Н. Эмоциональная регуляция учебно-воспитательного процесса — условие формирования общественно-коллективистской активности школьников . . . . .	129 ✓
Рождественский Ю. Т. Способ присвоения как сущностная характеристика индивидуальности и путь изучения психических новообразований . . . . .	132
Санникова О. П., Папир О. О. Влияние отношений в семье на эмоциональность ребенка . . . . .	134
Слободянюк И. А. «Я — образ» подростка как фактор эмоциональной регуляции его деятельности . . . . .	136

	Стр.
<i>Степанов В. Б.</i> Эмоционально-оценочная регуляция в развитии способности смыслового восприятия текста школьниками . . . . .	139
<i>Стрелкова Л. П.</i> Психологические особенности управления эмоционально-эмпатийными состояниями младших школьников . . . . .	144
<i>Татенко Н. А.</i> Психологические особенности адаптации к школе детей шестилетнего возраста с отклонениями в эмоционально-волевой сфере . . . . .	149
<i>Тепляков Н. Н., Хмель Н. Д.</i> Роль эмоционального фактора в формировании личности школьника . . . . .	151
<i>Хризман Т. П.</i> Нейрофизиологические основы эмоционального отношения ребенка к оценкам его деятельности . . . . .	153
<i>Чебыкин А. Я.</i> Характеристика эмоциональных изменений в детерминации учебно-познавательной деятельности . . . . .	159
<i>Черненко М. Б., Романова Е. С., Жукова Л. Л., Кашеварова А. В.</i> Особенности эмоционально-волевой сферы детей шестилетнего возраста в зависимости от умственного развития . . . . .	164
<i>Штеренгерц А. Е., Ян В. И., Шенкерман Э. Д.</i> Эмоциогенные ситуации, обуславливающие активность мыслительной деятельности . . . . .	165
<i>Юзвак Ж. М.</i> Особенности эмоционального отклика детей на педагогические воздействия воспитателя в период их адаптации к дошкольному учреждению . . . . .	167
<i>Якимова И. Д., Чебыкин А. Я., Висковатов Ю. И.</i> Эмоционально-мотивационные показатели отношения младших школьников к трудовой деятельности . . . . .	170

#### ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

<i>Батракова С. Н.</i> Психологические барьеры как факторы торможения эмоциональных переживаний учащихся в обучении . . . . .	174
<i>Бедный Г. З.</i> Мотивационные аспекты саморегуляции деятельности и проблема формирования профессионального темпа . . . . .	180
<i>Васильев В. Н., Гудошникова Л. В., Филимонова Т. Н., Васильева М. В.</i> Методы коррекции эмоциональных состояний при учебно-педагогической деятельности . . . . .	186
<i>Воробейчик Я. Н., Псядло Э. М., Украинцев А.</i> Психолого-педагогические принципы обучения аутогенной тренировке . . . . .	188
<i>Высоцкий С. Е., Жарков Е. Д., Орехов В. В.</i> Поисково-творческая задача в структуре групповой дискуссии . . . . .	192
<i>Губанов А. В.</i> Новая методика изучения эмоционально-мотивационной регуляции деятельности . . . . .	194
<i>Журавлев А. А.</i> Роль психологических факторов в процессе подготовки руководящих кадров . . . . .	197
<i>Збандуто Ю. С., Шандор Б.</i> Роль эмоционального компонента гуманности в коллективной деятельности учащихся . . . . .	204
<i>Зелинская Н. М., Маслов Н. Н.</i> Учет особенностей эмоциональности в музыкально-педагогической деятельности . . . . .	207
<i>Имедадзе Н. В., Берекашвили Н. О.</i> Роль эмоций в интенсивном обучении языкам . . . . .	209
<i>Кононенко Т. С., Миронова Н. И., Орлова Д. П.</i> Эмоциональная регуляция музыкальной учебно-исполнительской деятельности . . . . .	213
<i>Коростиянец Т. П.</i> Роль установки как эмоционального фактора подготовки студентов к формированию научных понятий у учащихся . . . . .	215
<i>Лисина В. А.</i> Изучение характера эмоционального опыта студентов как необходимое условие совершенствования учебно-познавательной деятельности . . . . .	217

	Стр.
<i>Новиков Ю. С., Мельник И. С., Емельянова Г. А.</i> Эмоциональная регуляция познавательной деятельности при обучении студентов иностранным языкам	220
<i>Носенко Э. Л., Величко Л. Ф., Скряга А. Н.</i> Особенности проявления эмоционального состояния студентов в их коммуникативной деятельности	222
<i>Омельченко Л. И., Андриюшина Л. Л.</i> Эмоциональная регуляция в условиях совместной продуктивной деятельности	224
<i>Перепелица А. Д., Цепколенко К. С., Поповская Р. Р.</i> Эмоционально-эстетическое развитие студентов в процессе учебно-музыкальной деятельности	228
<i>Плотникова Н. Л., Дашкевич О. В.</i> Индивидуальный подход в учебно-практической деятельности студента института физической культуры с учетом эмоционально-волевых особенностей личности	230
<i>Санникова О. П.</i> Эмоциональность как фактор регуляции трудностей в общении	233
<i>Чебыкин А. Я.</i> Диагностика социально-психологических особенностей эмоциональной сферы личности	238 ✓
<i>Чепя М. А.</i> Методика диагностики эмоциональной устойчивости	244
<i>Хохлов С. И., Афонин В. В.</i> Использование аутогенной тренировки в профессиональном самовоспитании студентов педвуза	247