

ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: КОНЦЕПЦІЯ, МЕХАНІЗМИ, УМОВИ

Олексій ЧЕБИКІН

УДК 159.942

Oleksiy Chebykin

EMOTIONAL REGULATION OF COGNITIVE ACTIVITY: CONCEPT, MECHANISMS, CONDITIONS

Актуальність теми дослідження. Розкриття потенційних можливостей емоцій людини у регуляції пізнавальної діяльності становить одне з найважливіших завдань сучасної психопедагогіки. Особливий інтерес пов'язаний з науково-методичним забезпеченням розв'язання проблеми емоційної регуляції навчальної діяльності.

Відомо, що діяльність постійно ускладнюється через безупинне зростання потоку інформації, що приводить до інтенсифікації процесу навчання, витіснення з його змісту важливих емоційних моментів. Ця тенденція негативно позначається на ставленні учнів до навчання, на їхньому психічному здоров'ї й самопочутті. На жаль, як теоретичні, так і методичні аспекти проблеми емоційної регуляції учбової діяльності у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі висловлені недостатньо повно. Тому пропонується робота, як і низка раніше проведених нами досліджень та узагальнень (див. [56], [57], [58], [59], [60], [61], [62]) певною мірою покликані заповнити наявні прогалини у системі підготовки студентів педагогічних факультетів до емоційної регуляції учбової діяльності, що вкрай важливо для викладачів ВНЗ при читанні не тільки спецкурсів із цієї тематики, а й окремих розділів дидактики, педагогічної психології, педагогічної майстерності та інших фахових дисциплін. Напрацьований матеріал також буде корисний аспірантам, студентам та окремим педагогам, котрих цікавить проблематика емоційної регуляції пізнавальної діяльності людини.

Мета дослідження: висвітлення теоретичних підходів до розв'язання проблеми емоційної регуляції пізнавальної, у тому числі учбової, діяльності людини; **головне завдання** – це з'ясування місця та функціональної вагомості емоційної складової у різних вітчизняних і зарубіжних теоріях навчання, опис психологічних механізмів та умов указаної регуляції.

1. ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА У СТРУКТУРІ СИСТЕМНИХ ТЕОРІЙ НАВЧАННЯ

Питання пізнання емоційної природи людини завжди привертало увагу мислителів і, зокрема, фахівців, які розробляли різні системи і технології навчання. Тому переосмислення наявного досвіду має важливе значення для ґрунтовного розв'язання проблеми емоційної регуляції пізнавальної діяльності вмотивованої до розумової праці особистості.

Очевидно, що при аналізі даного досвіду важливо врахувати не тільки ті емоційно-мотиваційні компоненти, які автори різних теорій виділяють, а й те, як співвідносять з динамічними характеристиками розгортання процесу навчання. Період або цикл навчання, як відомо, – це не лише складна взаємозумовлена зміна тих чи інших його стадій (етапів, фаз), але й певна наступність і ритміка ситуацій, кожна з яких відображає часовий проміжок цілісного розгортання освітнього процесу. Його фазами постають самі ключові моменти, а ситуаціями – ті обставини або їх сукупність, що визначаються актуалізованими знаннями та інформацією.

Умовно основні системні теорії навчання можна об'єднати в **декілька напрямів**.

Перший, і найобширніший, охоплює роботи, у яких визнається і обґрунтовується важливість окремих емоційно-мотиваційних компонентів в учінні. Так, Я.А. Коменський, спираючись на чуттєві та раціональні ступені пізнання, виділяв у навчанні мовні і зовнішні маніпулятивно-ручні дії, заучування напам'ять і розуміння. "Ми повинні прагнути, – пише він, – щоб усе те знання, яке ми хочемо повідомити учням, було породжено їх почуттями, щоб самі предмети, будучи безпосередньо перед очима, зачіпали, приводили в рух, приковували зір і приманювали почуття, а останні, своєю чергою, – розум, і так, щоб не ми говорили учням, а самі речі". Для досягнення таких умов нами запропоновано вводити в навчання ситуації ігор, театральні сценки. Не дивлячись на фіксувальні значення відчуттів, Я.А. Коменський усе ж таки пріоритет у навчанні віддавав когнітивній складовій пізнання, закликав до помірності почуттів, указуючи, що якщо бажанням і прагненням не давати занадто великої вагомості, то тоді "й важіль, тобто розум, правильно відкриватиме і закриватиме динаміку пристрастей, де органічним наслідком повинні бути гармонія та узгодженість чеснот, себто відповідні поєднання дій і пасивних станів" (див. [26]).

Інший, не менше відомий фахівець А. Дістервег, у процесі пізнання виокремлює три стадії. На першій переважають відчуття або споглядання, на другій – пам'ять, на третій – розмірковування. Він вважав, що тільки у розвивальній побудові навчання діти набувають радісного, бадьорого відчуття й усвідомлення того, що вони дещо знають і можуть. Для збереження вразливості, жвавості і допитливості учнів, їх прагнення до чуттєвого пізнання мислитель висував вимогу проводити заняття із цікавістю і захоплює [18]. Для цих цілей, на його думку, педагог зобов'язаний використовувати ситуацію новизни, різноманітні засоби подачі знань, виявляти особисту активність, жвавість та інші якості.

Відомий педагог і психолог К.Д. Ушинський, розглядаючи закономірності процесу учіння, виділяє дві основні стадії. У першій (спостереження й отримання відомостей) здійснюється безпосереднє сприйняття явищ, їх порівняння, зіставлення, розрізнення й утворення поняття. В другій відбувається осмислене запам'ятовування на підґрунті підключення природних мовних і знакових засобів.

Виокремлені ним зовнішні відчуття "...чим сильніші, тобто чим розбірливіші наші зовнішні враження, що уможливають більшу здатність наперед розрізняти тонкі відтінки кольорів, а слух – тонкі переливи звуків, тим найясніший матеріал дадуть вони свідомості". А ось внутрішні, себто пов'язані із пристрасною любов'ю до істини, почуття отримали в автора лише частковий розвиток у характеристичі специфічних форм переживань інтелектуальної діяльності. Тому можна тільки припускати їх значення у регуляції пізнавальної діяльності, як й у співвідношенні названих К.Д. Ушинським ігор, моментів наслідування і змагання стосовно прийомів регуляції емоційних станів учнів.

У роботах В. Лай учіння розглядалося як активний процес побудови новоутворень з елементів чуттєвого і мисленнєвого змісту за потреби задіяння зовнішніх рухів. Загалом вирішальною ланкою учіння він вважав рух і вираз [обличчя]. При цьому цілісну структуру стадії розгортання учіння подавав у вигляді сприйняття, переробки і мнемічного виразу. Вказуючи, що ставлення педагога до учнів треба оцінювати за тим, наскільки переважають у них радість і веселість, або страх і боязливність. Як контроль за цими емоціями В. Лай рекомендував спостереження за експресією і виразними рухами [30]. Підкреслюючи виняткове значення емоцій в оцінці відносин вчителя та учнів, автор, на жаль, не розкриває їх характеристику.

Ж. Піаже при виділенні фаз учіння виходить з дії операцій асиміляції та акомодатії, а також із засновків дослідницького пошуку. На думку автора, асиміляція та акомодатії здійснюються у сенсорному, наочно-образному і словесно-логічному планах. У розвиненій формі учіння здебільшого відбуватиметься так, що спочатку суб'єкт адаптується до деякого об'єкта у сенсомоторному контексті, потім в наочно-образному, а далі вже у словесно-логічному [38]. Спираючись на компоненти дослідницького пошуку, Ж. Піаже констатує фазу встановлення з'ясовних законів в емпірії (або сутностях перших порядків), фазу вибору схеми їх опису; фазу розповсюдження на "реальний" субстрат (чи модель-заступник у разі пояснення сутнісного осереддя попередніх порядків, або ілюстрацію того, як виводяться з'ясовні факти і закони). При цьому проходження кожної фази зумовлює розвиток в учнів

їхніх здібностей, де останні відіграють роль провідних у навчанні.

Когнітивна та емоційна регуляція формувальних дій в учінні, за концепцією Ж. Піаже, проходять прогресивний шлях розвитку, узгоджуючись і доповнюючи одна одну. Він розглядав емоції як фізіологічні активатори, які дають дії потрібну енергію, тому їх значення накладає на поведінку певну структуру. Фіксує на кожному етапі нерозривність афектної і когнітивної сторони, цей відомий психолог не зводить їх до одного явища. Інтелектуальний акт припускає сам по собі відому енергетичну регуляцію як внутрішню (інтерес, посилення, легкість тощо), так і зовнішню (цінність вишуканих рішень та об'єктів), на які спрямований пошук. Обидва регуляційні цикли за своєю природою афектні й зіставляються зі всіма іншими регуляційними векторами подібного типу. “Те, що у житті здоровий глузд називає “почуттям” і “розумом”, розглядаючи їх як дві “здатності”, протидіючи одна іншій, – пише автор, – суть два різновиди поведінки, одна з яких спрямована на людей, інша – на ідеї або речі”.

Відомий учений-психолог Л.С. Виготський вважав навчання основним чинником розвитку учіння з неодмінним урахуванням при його побудові “зон їх найближчого розвитку”. Емоційній сфері він приділяв особливу увагу. “Перше питання, – відзначає він, – яке виникає, коли ми говоримо про відношення мислення і мовлення до решти сторін свідомості, – це питання про зв'язок між інтелектом та афектом” [8]. Отож підкреслюється неприпустимість відриву афекту від інтелекту, спонукальної і спрямовувальної функцій мотиваційно-емоційних процесів і мислення. Водночас, аналізуючи розвиток вищих функцій психіки при взаємодії людини з об'єктами дійсності і в актах привласнення особою культурно-історичного досвіду, Лев Семенович виділив низку стадій, які можуть реалізуватися в учінні. До них передусім варто віднести вживання знаків без усвідомлення способу дії; використання зовнішніх і внутрішніх знаків. Перехід від одного рівня до іншого здійснюється в навчанні за допомогою мови (спілкування).

Концептуальна структура процесу учіння Е. Торндайка, будучи заснована на відомому принципі “стимул – реакція”, включає такі фази, як сприйняття образу (повідомлення про зв'язок) або зустріч з новою ситуацією; самотійна спроба її актуалізації чи пошук зв'язку

з адекватною реакцією; сприйняття та оцінка реальності або застосування знайденої реакції; переживання – закріплення чи отримання підкріплення. Важливий, з погляду емоційно-мотиваційних умов, в останній стадії закон готовності до учіння (напруження, потреба) і закон афекту (підкріплення вдалої реакції) [49]. Розглядаючи на кожному етапі той чи інший ланцюг ситуацій, автор підкреслює їх тісний зв'язок із пережиттям людини: “Ми не заперечуємо, що багато із психічних переживань носить дійсно характер маленьких цільних драм, замкнених у собі й виділених зі всієї сукупності існуючих одночасно дрібних зв'язків. Вони немов би порушують безперервний перебіг життя, утворюючи як би окремих вибор, що виривається в обширний потік життя”.

У цьому плані близька до вищезгаданої теорії концепція Джона Дьюї. Згідно із його поглядами, пізнання і знання є засобами подолання людиною різних труднощів і розв'язання проблем, з якими він стикається у житті. Спираючись на процеси розумових дій, мислитель обґрунтовує такі етапи: відчуття труднощі, її виявлення і визначення; висунення можливого задуму її здолання або формування гіпотези; формулювання висновків, виходячи з логічної гіпотези; подальші спостереження та експерименти, що дозволяють прийняти, відкинути гіпотезу, або ж дійти висновку, який треба враховувати в навчанні. Він підкреслює, що також важливо створювати і такі ситуації, в яких учні були б вимушені розв'язувати певні проблемні задачі, пов'язані не тільки з індивідуальними особливостями їх розвитку, але й із їхніми інтересами, що виявляються у самому процесі учіння. Спостереження й урахування останніх для вчителя має винятково велике значення. Постановка проблеми, на думку Дьюї, повинна ґартувати упевненість в учнів у тому, що, розв'язуючи її, вони відкриють нові для себе знання.

О.М. Леонтьєв, розглядаючи питання навчання із діяльнісних позицій, підкреслює, що у цьому процесі “головне полягає в тому, чим для самої людини стають ті думки і знання, які ми повідомляємо, ті відчуття, котрі ми в неї виховуємо, ті прагнення, які в неї пробуджуємо”. Констатуючи залежність навчання від інтересів учнів, він, визнає, що “...залишаються нерозкритими ті відносини усередині самої діяльності дитини, які перебувають за явищем інтересу і якими природно можна керувати”. Структуру його основних етапів

учіння доречно подати так: сприйняття об'єктів і способів дій з ними; розуміння властивостей у їх схожості і відмінностях із з'ясуванням відповідних дій; виявлення дійсних властивостей об'єктів і способів дій з ними; перевірка одержаних у поясненнях або під час пошуку знань. Високу відповідальність учнів у їх пошуковій пізнавальній діяльності автор пов'язує з тими мотивами, які в них не тільки не співпадають з особистою, безпосередньою метою, але й перебувають у складному відношенні до неї (див. [31]).

Наочність дидактичного матеріалу О.М. Леонтьєв вважав найважливішим каналом регуляції пізнавальної діяльності школярів. Її ефект визначається такими умовами їхньої навчальної праці, у яких наочний матеріал "...здатний посісти структурне місце предмета безпосередньої мети дії, і тієї діяльності, яка веде до усвідомлення того, що потрібно засвоїти". При цьому автор виділяв три можливі види їх взаємовідношень, тобто коли та й інша діяльності можуть співпадати між собою, що й забезпечує пряму дієвість наочності; коли перша діяльність може підготувати собою другу, і тоді вимагається лише правильно і чітко виокремити відповідні етапи педагогічного процесу; коли та й інша діяльності можуть не бути пов'язаними між собою, у такому разі наочний матеріал даремний, а іноді може відігравати навіть роль відволікаючого чинника від наявних умов, що мають істотне значення при аналізі різних ситуацій навчання.

Авторитетний фахівець у сфері педагогічної психології Л.Б. Ітельсон залежно від функцій, які виконують учнів у тій чи іншій навчальній ситуації, виділяє такі етапи: а) сприйняття та освоєння готової інформації (дешифрування), що одержуються методами повідомлення, роз'яснення і показу; б) самостійний пошук способів виявлення і використання інформації та її застосування (саморегулювання) шляхом органічного самонавчання, реалізації методів, котрі стимулюють здивування, цікавість, інтерес, незвичність; в) організований ззовні пошук виявлення і використання інформації завдяки методам спілкування, тобто шляхом постановки проблеми, обговорення та дискусії [23]. Зокрема, розглядаючи модель сенсорного на-учіння на когнітивному рівні, автор пише: "...Наукові зв'язки утворюються фактично не між самими речами та відповідними реакціями, а між їх відображеннями в нервовій системі... Якщо психічне відображення властивостей

речей і відреагованих дій мають у людини в основному форму знань, то віддзеркалення станів організму, його відношення до речей і діянь мають форму емоцій, відчуттів". Ось чому, розглядаючи причини страху і радості, задоволення й огиди, а також відповідні їм стани (реакції), слушно визначити їх вроджений характер. Научіння на цьому рівні відбувається тільки у тому разі, коли нові знання пов'язуються з тим, що приманює людину, приносить їй задоволення або радість, тобто викликає позитивні емоції. І, навпаки, при негативних емоціях відбувається відчуження.

Отож, у підході Л.Б. Ітельсона здійснюється спроба осмислити особливості емоційного підкріплення на певних стадіях розгортання навчальної діяльності.

У концепції навчання Ч. Пуписевича виокремлюється чотири фази. Перша "...зводиться до формування в учнів позитивної мотивації, яка сприяє навчанню, а деколи навіть зумовлює його кінцеві результати". Досягається це шляхом емоційного насичення дидактичного матеріалу, який учитель наперед підготував до заняття (щось подібне до вступу). Друга фаза пов'язана з викладом нового матеріалу, що забезпечується не тільки аудиторною діяльністю (лекціями, бесідами), а й самостійною роботою школярів, пов'язаною із вивченням підручника або написанням реферату. Третя – орієнтування на високі, провідні ідеї, основні факти, принципові положення; четверта фаза пов'язана із перевіркою освоєння учнями знаннями.

А. Бандура, розробляючи свого часу теорію соціального научіння як активний процес виникнення нових форм поведінки і станів раніше набутих реакцій, правил їх виконання, виділяє у структурі даного процесу три рівневих етапи: по-перше, правил-цілей, по-друге, правил-планів усіх дій і по-третє, правил виконання дій. Причому головними і взаємодіальними компонентами в обстоюваній ним теорії є увага, розуміння, запам'ятовування, моторні реакції і мотивація (остання розглядається на рівні когнітивних спонукань).

Приведений аналіз концепцій першого спрямування показує, що одні автори підкреслюють важливість різних емоціогенних ситуацій у навчанні на кшталт драматизації (Е. Торндайк) чи проблематизації або подолання труднощів (Д. Дьюї), новизни (А. Дістервег), незвичності, здивування (Л.Б. Ітельсон). Натомість інші рекомендують для регуляції

психоемоційних станів різні ігри, фрагменти театралізованих уявлень, змагання та унаочнення (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський), дискусії, спільну діяльність (Л.Б. Ітельсон). Треті долучають до кола специфічних емоцій навчання радість, допитливість, задоволення, страх, огиду (А. Дістервег, Л.Б. Ітельсон). Четверті визнають єдність афектних і когнітивних компонентів регуляції пізнання (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, Ж. Піаже, Л.С. Виготський, А. Бандура). Крім того, функції емоцій у навчанні вбачають у посиленні процесів сприйняття та усвідомлення (К.Д. Ушинський), пов'язують їх з енергетичним посиленням (Ж. Піаже) і показником ставлення учнів до навчання (В. Лай, Л.Б. Ітельсон, Ч. Пуписевич).

Другий напрям обстоюють дослідники, котрі при побудові теорій спиралися переважно на емоційний компонент навчання як провідний, недостатньо опрацьовуючи в методичному аспекті інші компоненти. Так, пропонувався Г. Ванштейном і М. Фентіні процес учіння вибудовується з урахуванням релевантності вимог збагатити зміст навчання афектами. Перший етап такого збагачення пов'язаний з формуванням навичок використання базового змісту підручника на занятті, що емоційно забезпечується вчителем завдяки задіянню методів діагностики, засобів вимірювання успіхів учнів. Другий – спрямований на розвиток навичок аналізувати проблему, визначати причину її виникнення, виробляти альтернативу та перевіряти її доречність, оцінювати наслідки вибору. Третій – формування самісних екзистенціалів (натхнення, захоплення, любові тощо), де мовиться про цілеспрямований розвиток почуттєвої сфери, що дає змогу "...учневі досягати більш високі щаблі експресивної та вмільної передачі власного емоційного стану, відкривати шлях до внутрішнього потоку своїх відчуттів, захочувати щирість, достовірність". На завершальній стадії потрібно навчити дитину розповідати й із відчуттями описувати поведінку про те, що з ним відбувається, розуміти, як сприймають інші учні шкільне довкілля, порівнювати прояв своїх відчуттів і поведінку з реакцією навколишніх, аналізувати різні чуттєві та поведінкові реакції і їх наслідки, перевіряти альтернативи виразу почуттів, ухвалювати рішення, відкидати актуальні пережиття і види поведінки чи погоджуватися з ними. На жаль, як підкреслюють автори, у школах завданням останнього етапу надається найменше уваги. Для поси-

лення емоціогенності в навчанні пропонується надавати перевагу не тому, що викладається, а тому, як викладається, тобто широко використовувати дидактичний матеріал із соціального довкілля, у якому живуть учні, здійснювати відбір освітнього змісту з урахуванням розвитку почуттів і переживань дитини. Вчитель повинен усвідомити, що релевантність досягається успішніше, якщо цей зміст дозволяє знайти учневі відповіді на животрепетні для нього питання.

Зразком, що реалізовує положення даної концепції, може слугувати інтегрований курс Р. Монца "Що є людина?". Він передбачає ознайомлення учнів із портретами людей усіх народів і того загального, що їх об'єднує, а також освоєння основних теорій про природу людини. Підсумком повинна стати відповідь учнів на запитання "Людина – це добро чи це зло?". Пізнання проблеми "Я" слугує основою накопичення досвіду людини у пізнанні самого себе та однокласників.

У гуманістичній концепції Ч. Пітерсона емоційний компонент на стадії добування знань і вироблення основних умінь-навичок є домінуючим. Досягається це шляхом уведення системи спеціальних дидактичних ситуацій, орієнтованих перш за все на сферу відчуттів. Його співвітчизник К. Роджерс, аналізуючи ситуації вказаного класу, щонайперше виділяє серед них ті, які забезпечують прояв емоційного ставлення до подій: емпатію, довіру, трепет та ін. Коли це реально здійснюється, то навчання, на думку автора, стає життям, а учні потрапляють у часопростір розвитковості.

Третій напрям віддзеркалює авторів, які при розробці своїх теорій навчання основну увагу надають логічним компонентам. Так, Є.М. Кабанова-Меллер при описі стадій учіння (освоєння учнями пояснень учителя; закріплення прийому у процесі виконання вправ; виконання перевірочних завдань на перенесення) піддає детальному обґрунтуванню лише такі особливості дій, як узагальнення прийомів, розширення системності у здійсненні прийому, ступінь залежності від окремих умов виконання прийомів, перехід від зовнішніх дій до мисленевих, автоматизація і скорочення дій [24], [25]. Подібне зауваження слушно адресувати й теорії С. Симпсона, яка при описі основних етапів учіння переважно спирається на характер різних інтелектуальних процесів, не враховуючи при цьому емоційно-мотиваційні компоненти.

У запропонованій Р. Генгі концепції стадії учіння узгоджуються з певними моделями переробки інформації: сприйняття або отримання інформації з переведенням її у довготривалу пам'ять; пошук і зберігання інформації в пам'яті з подальшим її відтворенням; зовнішнє виконання дій і контроль.

Даючи характеристику переглянутим структурним компонентам, особливе місце нами відводиться таким умовам, як “зовнішня дія”, “внутрішні процеси”, “зовнішні реакції” і “підкріплення”. При їх описі констатуємо лише те, що зовнішні дії мають важливу роль як на початковому етапі, так і під час навчання. Внутрішні процеси слідує вказувати вище логіці інформаційної моделі. Найістотнішою, з нашого погляду, в цій теорії є мотивація кінцевого результату і факт його очікування. Можна припустити, що в даному разі очікування результату – це та необхідна емоційна умова, що пронизує всі етапи розгортання учіння. Проте нез'ясованим залишається те, як цей ефект виникає.

Безперечно, в наведених концепціях опора на розумові дії має важливе значення. Проте вагомість останнього без опрацювання мотиваційно-емоційного забезпечення є односторонньою.

До того ж роботи, у яких (В.Д. Шадріков) учіння розглядається як генезис психологічної системи діяльності, яка задається у вигляді нормативно схваленого способу. Зокрема, ця система охоплює мотиви, цілі, програми, ухвалення рішень, інформаційну модель, а також підсистему важливих якостей. Розвиток інформаційної основи діяльності містить такі рівні (етапи): а) формування закономірностей перебігу сенсорно-перцептивних механізмів, за допомогою яких здійснюється сприйняття (віддзеркалення) сигналів, що несуть професійно важливу інформацію; б) вироблення цінностей інформації для професійної діяльності; в) пізнання закономірностей поєднання окремих “інформаційних ознак у цілі образи, з урахуванням яких реалізується програмування діяльності”.

При розгляді мотивів, цілей та інших компонентів діяльності питання емоційної регуляції вищезгаданий автор спеціально не піддавав аналізу. Неопрацьованість даного питання наявне і в концепції учіння І.І. Ільєсова, котрий у його структурі виділяє два основні компоненти, співвідносячи їх із фазами будь-якого генетичного процесу. По-перше, це

з'ясування змісту знань і дій учнем. По-друге, це відпрацювання (засвоєння, закріплення) знань і дій.

Результати аналізу концепції другого і третього напрямів показують, що одна група авторів визначальним на всіх стадіях навчання обирає афектний компонент (Г. Ванштейн, М. Фентіні, Ч. Пітерсон та ін.). Його забезпечення пов'язується з підбором емоційного дидактичного матеріалу (тобто щоб він не тільки відповідав віковим особливостям учнів, а й був поєднаний із соціальними умовами їхнього життя) та особливою діяльністю педагога. Найтипівішими емоційними ефектами визнаються співпереживання, захоплення школярів з моменту отримання дидактичного матеріалу та ін.

Третя група фахівців акцентує свої роздуми на суто когнітивних компонентах навчально-пізнавальної діяльності, фактично не піддаючи аналізу афектні. Особливо яскраво це присутньо у роботах Є.М. Кабанової-Меллер, Р.Е. Генгі й ін. Вочевидь такий односторонній підхід може бути виправданий тоді, коли фахівці навмисне обмежують рівень опрацювання своєї концепції, слідує логіці поставлених завдань дослідження.

Четвертий напрям дослідників природи навчання не тільки позначив сутність окремих емоційно-мотиваційних компонентів, але й виділив деякий їх специфічний зміст відповідно до тих чи інших стадій розгортання учбової діяльності. Так, у трактуванні основних концептуальних позицій учіння С.Л. Рубінштейна емоціям відводиться виняткове положення. “Для того, щоб учні по-справжньому включилися в роботу, – пише він, – потрібно, щоб задачі, які перед ними ставляться у ході розгортання учбової діяльності, були не тільки зрозумілі, а й внутрішньо приємні, тобто щоб вони набували значущості для них і знаходили таким чином відгук й опорну точку в їхніх переживаннях”. Спираючись на принцип єдності свідомості та діяльності, а також на особливість культури пізнання з урахуванням основних фаз мислення, цей відомий мислитель у розгортанні учіння виділяє низку взаємозв'язаних етапів: первинне ознайомлення з матеріалом або його сприйняття у широкому сенсі слова; його осмислення і закріплення; оволодіння матеріалом у можливості оперувати ним у різних умовах вживання його практично (див. [45]).

С.Л. Рубінштейн вважав, що для того щоб учень успішно просувався в навчанні, у нього

повинен бути інтерес до навчання. Інтерес – це стимул, котрий діє через канал усвідомленої значущості та емоційної привабливості. Не співвідносячи його з етапами учбової діяльності, він виділяє: а) безпосередній інтерес до змісту предмету; б) інтерес до характеру розумової діяльності, який вимагає предмет; в) інтерес, який впливає з особистих схильностей до успіху засвоєння предмета; г) опосередкований інтерес до предмета у зв'язку з майбутньою практичною діяльністю. Крім інтересу, як однієї з найузагальненіших та істотних емоційно-мотиваційних характеристик в учінні, С.Л. Рубінштейн наголошував на особливостях емоційної сфери у регуляції розумової діяльності, підкреслюючи нерозривну єдність інтелекту з афектом. Співвідношення останніх автор спеціально не пов'язує з учбовою діяльністю.

П.Я. Гальперін, розглядаючи знання як утворення, похідні від дій та від їх засвоєння, аналізує у процесі учіння шість етапів, а саме: мотивація; засвоєння схеми та основи дій; виконання дії в матеріальній формі; виконання дії у гучній мові; виконання дії в мові про себе і виконання дії в думці. При аналізі змісту дій автор виокремлює низку операцій: орієнтовні, виконавчі, контрольні. Зі свого боку, орієнтовні дії він розподіляє на неповні, повні і надмірні, що відповідає трьом типам учіння [11].

Характеризуючи емоції як певну форму орієнтовної діяльності в тих чи інших проблемних ситуаціях і задачах з різними засобами їх рішення. Петро Якович указує, що “поява почуття означає різку зміну оцінки предмета, на якому зосереджується почуття, а у зв'язку з цим виникає зміна в оцінці решти предметів й, отже, ситуації в цілому. Дозрівши й оформившись, почуття стають могутнім засобом переорієнтації в буденних ситуаціях. Ця сторона почуттів становить психологічний аспект. Тим самим указується, що почуття, якщо вони виникають у пізнавальній ситуації, здійснюють прямий вплив на психічну регуляцію діяльності особи [10]. На жаль, ці питання не отримали широкого опрацювання в концепції П.Я. Гальперіна і його послідовників. Побічно питання емоційної регуляції учбової діяльності розглядаються цим дослідником при створенні мотиваційного компонента навчання. Зокрема, констатуються два рівні мотивації: внутрішній і зовнішній. Перший відображає особисту зацікавленість у засвоєнні пропонованого матеріалу, другий визначається умовами занять,

ефектом змагальності. Загалом для засвоєння учнем дій потрібний хоча б один рівень мотивації. Проведені в рамках цієї концепції дослідження під керівництвом П.Я. Гальперіна і Н.Ф. Тализіної показують, що найбільший мотиваційний ефект на розвиток інтересу здійснює третій тип навчання і соціальне положення учнів у навчальному колективі.

У концепції Д. Брунера навчання розглядається через призму зовнішньо рухомої чуттєво-образної і символічної форм відображення. В розгортанні учіння автор виділяє три стадії (акти), які протікають майже одночасно. Це отримання нової інформації, що заміщає або уточнює знання суб'єкта; обробка інформації стосовно умов нових ситуацій; перевірка адекватності вживаних способів поведінки з інформацією, що міститься у задачі. Водночас, закликаючи до оптимальності в розвитку і формуванні мотиваційно-емоційних відносин учіння, автор віддає перевагу емоціонним ситуаціям винятково інтелектуального характеру завдяки підбору логічних задач, дискусій, моделюванню драматичних мисленнєвих ситуацій. Щоб спонукати учня до подолання труднощів у навчанні, потрібно “кинути” йому виклик спробувати свої сили, примусити його викластися до межі, відкрити для нього радість досягнутого успіху у важкій роботі. Учень повинен пізнати відчуття повного поглинання роботою [6]. Д. Брунер застерігає від частого вживання наочних посібників, фільмів, які можуть виховувати пасивність у школярів. Проте, задаючись питанням, як вибудовувати систему емоціонних ситуацій у процесі розгортання навчання, він констатує, що “поки точно ми цього не знаємо”. Тому бажано, щоб головними серед них були ті, які сприяють посиленню інтересу до вивчуваного матеріалу, переживанню учнями відчуття відкриття нового, переведенню того, що ми хочемо повідомити, в норму думання та ін. [5].

Концепція учіння Й. Лінгарда, будучи заснована на взаємодії мотиваційної, пізнавальної, виконавської, контрольної діяльності, охоплює фази: орієнтовний аналіз нової проблеми; вироблення інструментальної гіпотези у вигляді програми дій; перевірка виробленої програми; засвоєння методу розв'язку і перенесення його на весь клас подібних проблем [32]. Розглядаючи мотиваційно-емоційні процеси за фазами учіння, автор визначає першопочатковим станом невпевненості на першому етапі, а підвищення емоційної чутливості завдяки зво-

ротній інформації про перебіг діяльності – на другій і третій фазах. Він вважає, що наступник у ситуації учіння “...змінює під впливом зовнішніх умов і взаємозалежності від результатів власної діяльності свою поведінку і свої психологічні процеси так, щоб зліквідувати інформацією власну невпевненість і віднайти правильну відповідь або адекватно правильну поведінку”. Отож у структурі фаз учіння знаходять своє віддзеркалення різні емоціогенні ситуації, стимулюючи розвиток пізнавальної діяльності. Це – ситуації очікування, заохочення, успіху та ін.

Емоційно-мотиваційний компонент пізнавальної діяльності особистості найбільше опрацьований в останньої групи розробників концепцій учіння. Першим, хто зробив це, був І. Герберт, котрий особливу увагу приділяє аналізу різних проявів і функцій інтересу стосовно розгортання навчально-пізнавального процесу. Він указує, що у пізнанні емоційний інтерес примножить відчуття й переживання, які знаходяться у стані руху, а співчуваючий розум супроводжує їх перебіг. При цьому у процесі розгортання учіння дидактичний матеріал повинен бути:

а) на першій стадії – наочним; визначати ясність вивчуваного матеріалу, тим самим створюючи емоційний ефект у формі враження;

б) на другій стадії – пов’язаним; встановлювати зв’язок нового матеріалу із минулим досвідом, створюючи емоційний ефект у вигляді очікування;

в) на третій стадії – збудливим; орієнтувати учнів на пошук висновків, закономірностей, що породжують емоціогенний ефект ставлення до вимог;

г) на четвертій стадії – захоплювати дійсність, де шляхом застосування отриманих знань у нових умовах створюється емоціогенний ефект ставлення до дії (див. [12], [13]).

Очевидно, що основними моментами задіяння емоційної сфери в концепції І. Герберта є система різних умов, що створюються для суб’єкта навчання. Вказані умови на рівнях враження, очікування, відношення до заданих вимог стосовно дій автора детально не описуються типовими для емоцій модальностями. Виділені ним у навчанні емпірія, умовивід, естетичне відчуття, емоційне ставлення до людей і суспільства також недостатньо опрацьовані в аспекті їх співвідношення із визначеними стадіями учіння і розвитку інтересу. Водночас виділення емоціогенних ситуацій у

навчанні, їх зміна відповідно до перебігу розумової діяльності, заклик до оптимальності емоційного і раціонального є істотним внеском в осмислення проблеми емоційної регуляції пізнавальної діяльності учнів того часу.

В. Рейн, розвиваючи ідеї І. Герберта, структурну організацію учіння подає як п’ять етапів: підготовку нового матеріалу, його виклад, узгодження з раніше відомим матеріалом, узагальнення і застосування. Причому перший етап повинен сприяти активізації мислення учнів при засвоєнні ними нового матеріалу. Як емоційні чинники він рекомендує на цьому етапі використовувати бесіду, в якій би взяли активну участь усі школярі класу. На другому етапі краще всього вивчуваний матеріал подати наочно. Подальші етапи розгортання учіння за найкращих умов мотивуються ходом тих дій, які використовуються для вирішення конкретної учбової задачі.

У концепції В. Скінера емоційно-мотиваційні складники навчання ґрунтуються на тому, що прагнення до задоволення потреб слугує рушійною силою створення для учнів проблемних ситуацій. При цьому найважливішим емоціогенним чинником автор вважає відчуття успіху, що розвиває у вихованця інтерес до здобування знань. Для цього потрібно лише підібрати відповідний дидактичний матеріал, який урахував би можливості учнів. Процес розгортання учіння за В. Скінером протікає так: учень піддається впливу впорядкованої сукупності подразників (мікроінформації), на які він реагує специфічним чином, тобто констатує відповіді. Причому його реакції відразу ж позитивно чи негативно оцінюються шляхом порівняння власних відповідей з тими, що містяться у програмі, внаслідок чого він припускається мало помилок, а реакція закріплюється. У такий спосіб учень здобуває знання малими кроками. Автор вважає, що його система формує у школярів інтерес до навчання, активізує їх, забезпечує кожному можливість роботи в окремому темпі, усуває негативні емоції страху і нудьги. І справді, успіх завжди визначає пізнавальний інтерес.

Е. Стоунс у своїй концепції виділяє три основні фази в розгортанні процесу учіння. Це – планування (передактивна), виконання (взаємодії) та оцінювання [47]. Створення позитивної атмосфери в навчанні Е. Стоунс вважає найважливішим завданням вчителя. Автор справедливо відзначає, що емоційна атмосфера у класі безпосередньо пов’язана з кліматом

пізнавальним. Тому заохочення правильних дій учнів, переживання ними успіху не тільки закріплює виконання дій, а й створює сприятливі обставини для подальшого навчання: успіх породжує успіх, невдача веде до невдачі. На жаль, у сучасній школі ще спостерігається дефіцит заохочення і надлишок покарання, унаслідок чого не тільки в явній, але і в прихованій формі. Учений рекомендує низку умов, яких учитель повинен дотримуватися для підтримки хорошої емоційної атмосфери на занятті. Зокрема, в першій (передактивній) фазі, що охоплює аналіз з'ясування характеру вирішуваної задачі та потрібних для цього вмінь, він рекомендує здійснювати аналіз так, щоб в учнів виникла впевненість у досягненні гарантованого високого успіху. Треба, крім того, використовувати зворотний зв'язок і нетрадиційні методи подачі дидактичного матеріалу. На другій фазі взаємодії він пропонує вчителю вдаватися до різних видів заохочення за кожну правильну дію учнів, організувати різні види їх спільної і самостійної роботи за будь-яку позитивну групову поведінку. Крім того, їм слушно нагадувати про ті властивості, які можуть виявитися корисними, а також підказувати в розумних межах, долучати їх до діяльності, котра формує їхню увагу. На завершальній фазі, коли перед учнем ставляться нові проблеми, вчений рекомендує проводити оцінку їх пізнавального інтересу.

У концепції Д. Кратвлю, Б. Масія, Б. Блума, заснованою на токсонемії цілей (виходячи із позицій бігевіоризму) фіксується п'ять стадій, що відображають як афектний, так і когнітивний компоненти учіння. На думку авторів, на кожній стадії навчання ці компоненти учбової діяльності достатньо взаємозв'язані між собою. Зокрема, афектні компоненти вони описують на рівні: сприйняття (усвідомленість стимулу і реакції, бажання сприймати його, довільна або вибіркова увага до нього); реакції (реагування на афектний стимул, бажання реагувати на нього, переживаючи задоволення від реагування); оцінки як ухвалення цінності (перевага тієї чи іншої цінності, перехід цінності у внутрішню структуру особи – інтеріоризація); організації (концептуалізація і систематизація цінностей); оцінки комплексу цінностей (узагальнення цілої групи цінностей та їх класифікація). Відповідно до визначених стадій обґрунтовується порівнева організація й когнітивних компонентів: знання (розуміння конкретних фактів, загальних умов; напрямів

і послідовностей; класифікацій і категорій; критеріїв, методів, принципів, теорій і структур); розуміння (трансляція, інтерпретація, екстраполювання); застосування (аналіз окремих елементів, зв'язків, організованих принципів); синтез (здійснення комунікативних функцій на будь-яких рівнях, складання плану чи схеми низки операцій, побудова абстрактних зв'язків); оцінка (розмірковування із позицій як внутрішніх доводів, так і з зовнішніх критеріїв).

В.В. Давидов виділяє у процесі формування учбової діяльності наступні стадії (див. [15], [16]). Перша характеризується освоєнням окремих учбових дій: на її основі виникає ситуативний інтерес до способу дії і формуються механізми "ухвалення окремих учбових цілей". Причому можливо тільки при безпосередній взаємодії учня з учителем. Останній ставить мету, організовує дії, здійснює контроль за ними. Друга стадія є умовами, за яких "учбові дії об'єднуються в кінцеву мету". Тут пізнавальний процес завдяки формуванню вказаних актів набуває стійкого характеру, починаючи виконувати функцію словоутворювального мотиву учбової активності. З цим пов'язаний подальший розвиток механізмів цілепокладання, що забезпечують не тільки ухвалення поставленої зовні кінцевої мети, але й самостійну її конкретизацію; так формується дія контролю та оцінки. Завершальна стадія "характеризується об'єднанням окремих актів учбової діяльності у цілісній системі: пізнавальний інтерес характеризується узагальненістю, стійкістю і вибірковістю, починаючи все більше виконувати функції спонукального мотиву діяльності; у системі учбових дій одне з центральних місць займають дії з різними джерелами навчальної інформації".

В останніх двох напрямках перша група авторів сутнісно заглиблює розгляд емоційного компонента в учбовій діяльності. Прийоми доповнюються можливістю використання спеціальних логічних задач, що стимулюють пізнавальні емоції (Д. Брунер). Ставиться проблема про єдність афекту та інтелекту пізнавальної діяльності (С.Л. Рубінштейн), виділяються особливості емоцій, котрі виникають на певних етапах учіння (П.Я. Гальперін, С.Л. Рубінштейн), здійснюється спроба (І. Лінгарт) визначати адекватні емоціогенні ситуації залежно від етапів учіння (тобто на початковому етапі – стан невпевненості, на подальших – підвищеної емоційної чутливості).

Остання група розробників концепцій учіння немов би продовжує попередню, але на якісно новому рівні. Так, якщо Н. Герберт і Е. Стоунс частково висвітлюють співвідношення когнітивного та афектного компонентів згідно з етапами розгортання учіння, то В.В. Давидов описує окремі можливості їх розвитку на прикладі інтересу, а Д. Кратвлю, Б. Масія, Б. Блум вибудовують певну модель емоційних стосунків у класі.

Отже, здійснений аналіз показав, що перша й найбільш представницька група дослідників переважно обґрунтовує актуальність окремих емоційних характеристик у постадійному перебігу учіння. Натомість у концепціях другої і третьої груп авторів питання емоційної регуляції займають крайні позиції, тобто є домінуючими над іншими, або повністю ігноруються. Стосовно представників четвертої і п'ятої груп, то вони обстоюють: по-перше, концепції, у яких виділяється сутність окремих емоційних характеристик у структурі учіння; по-друге, вони здійснюють спроби осмислити характер окремих механізмів емоційних процесів при розгортанні процесу індивідуального навчання.

Вивчаючи стадії (етапи) учіння, дослідники концептуально виокремлюють їх від двох до п'яти і більше. Узагальнено всі стадії доречно звести до трьох: а) до стадії знайомства (або первинного сприйняття) з умовами учбової задачі (дидактичного матеріалу) або, так званого, етапу зіштовхування учня з учбовою ситуацією; б) до стадії розгляду і засвоєння способу розв'язання учбової задачі; в) до стадії закріплення засвоєного способу і використання його у подальшій діяльності.

Констатація вказаних стадій у цілому не суперечить принципам, що використовуються при розгляді структур учіння та узгоджується з етапними характеристиками діяльнісного підходу при аналізі навчально-пізнавального процесу. Скажімо, перший етап пов'язується з обґрунтуванням орієнтовної основи, де відбуваються початкове дослідження умов ситуації, її аналіз з урахуванням загальної мети. На середньому етапі виробляється програма і формуються проміжні цілі, а на завершальному здійснюється розвиток дій контролю та оцінки. Якщо слідувати логіці названих стадій, то на першому етапі учіння (це підкреслює більшість дослідників) провідними є моменти емоційної регуляції, пов'язані з умовами пред'явлення школяреві учбової задачі та з формуванням

початкових цілей його діяльності. Як показав аналіз, на другому (найвідповідальнішому) етапі питання емоційної регуляції в різних концепціях учіння описані недостатньо. На завершальній стадії автори поєднують емоційну регуляцію вихованців в основному з формуванням в них дій контролю та оцінки.

Більшість дослідників слушно вважає інтерес провідним у спричиненні пізнавальної діяльності учнів. При цьому здебільшого не достатньо повно враховується прояв специфічних емоцій учбової діяльності. До числа чинників, які обумовлюють ефективність регуляції цієї діяльності, вони відносять усілякі емоційно-генні ситуації (тобто проблемні ситуації, ситуації драматизації, новизни та ін.), а також певні методи дії на емоційну сферу школярів. Серед останніх найбільш часто згадуються гра, змагання, спеціальна наочність тощо. Вимоги, котрі пред'являються до педагогічної техніки вчителя більшою мірою носять повчальний, аніж науково обґрунтований характер.

Виходячи з проведеного аналізу, аргументовано виділяємо: а) групу концепцій, у яких визнається і навіть обґрунтовується важливість емоційної регуляції учбової діяльності; б) групу концепцій, у яких питання емоційної регуляції в одних випадках вважаються провідними, в інших – повністю ігноруються; в) групу концепцій, де урештешується спроба розкрити характер окремих механізмів емоційної регуляції в учінні.

Загалом для нас очевидно, що процес розгортання учіння можна звести до етапів (зіткнення учнів з учбовою задачею, засвоєння способу її рішення, його закріплення і використання у подальшому), які створюють сприятливі можливості для конструктивного розгляду психологічних механізмів та умов емоційної регуляції учбової діяльності.

2. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ УЧОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Різні аспекти проблеми емоційної регуляції неодноразово розглядалися багатьма фахівцями при аналізі теоретико-методологічних засад пізнання сфери почуттів людини. Водночас на рубежі століть стали з'являтися роботи, у яких вказана проблема у лоні пізнавальної діяльності є предметом як теоретичних, так і експериментальних досліджень. Їх

аналіз вказує на те, що більшість фахівців при розробці зазначеного кола питань емоційної регуляції учіння спираються на принципи і засоби діяльнісного підходу.

Важливими у структурі учбової діяльності школярів, як відомо, є: мотиваційно-оцінково-цільовий компонент, де активність учнів спонукає не примусом, а адекватними умовами її побудови відповідно до особливостей їх психічного розвитку; компонент розв'язання учбової задачі, де наступники визначають загальні способи її розв'язання стосовно широкого формату задач у даній сфері діяльності; компонент розвитку учбових дій контролю та оцінки; при цьому дії контролю – це визначення відповідності учбових дій умовам учбової задачі на засновках передбачуваних результатів, що спираються на план дій рефлексії; натомість дії оцінки – це обґрунтування повноти засвоєння загального способу розв'язання учбової задачі та відповідності результату учбових дій їх кінцевій меті; у підсумку оцінка фіксує засвоєння або незасвоєння, вказуючи на причини неуспіху і спрямовуючи вихованця на усунення недоліків.

Значний доробок в осмислення механізмів емоційної регуляції діяльності внесли дослідження Л.М. Аболіна, І.А. Васильєва, В.К. Вілюнаса, О.В. Дашкевича, Б.І. Додонова, Ю.М. Забродіна, О.К. Тихомирова, О.Я. Чебикіна та ін. У цьому аспекті перспективним для осмислення механізмів названої регуляції є положення, що стосується особливостей емоційних процесів за різної мотивованості суб'єкта життєреалізування.

Відомим є такий факт: якщо у структурі діяльності розглядати співвідношення між її мотивом і цілями, то останні можуть визначати відмінності у розвитку її компонентів. До того ж зовнішній мотив діяльності виконує функцію мети, але не співпадає з нею, оскільки не відповідає в повному обсязі пізнавального процесу. Даний мотив, мабуть, більшою мірою спрямований на кінцевий результат навчання, тобто на прагнення уникнути поганої оцінки, на зорієнтування до схвалення, авторитету та т. ін., або (у гіршому випадку) на домагання змінити діяльність. Тому супровідні це домагання емоції відображають ступінь відношення між зовнішніми мотивами та успіхом чи неуспіхом реалізації стереотипних схем дій, здійснюваних заради даного мотиву. В такій діяльності емоційний компонент природно домінує.

Більш розлогу та дієву структуру має внутрішня мотивація, котра співпадає з метою учбової діяльності. Функцію мотиву тут може виконувати предмет діяльності, організований у двох формах. По-перше, у формі результату, де, на відміну від зовнішньої мотивації, спонукачем постає сам процес діяльності, тобто ефектне формулювання (виконання) завдання, розв'язання задачі, досягнення взаємодії, співпраці з учителем, пізнання нового тощо. Тут цілі чітко спрямовані на досягнення конкретного продукту. Самими узагальненими формами виразу такої діяльності є успіх або неуспіх. Останній виконує функцію сигналізатора про адекватність чи неадекватність проміжних результатів діяльності. Тут емоції носять вибіркового характер, оскільки пов'язані з проміжним результатом діяння і мають стосунок до досягнення кінцевого продукту.

По-друге, у формі заданого продукту діяльності, де спонукає виникає від якісно-процесної мотивації її предмета як розвивальної системи, що розвивається (вирішити, щоб перейти до наступного етапу пізнання; досягти, щоб використовувати; навчитися здобувати знання; зреалізувати прагнення бути корисним та ін.). Тут має місце різноманітність цілей, що конкретизують розвиток мотиву. При цьому емоції спрямовані не тільки на проміжні результати, а й на істотні зв'язки і внутрішні закономірності предметного змісту діяльності. Функція емоцій полягає тепер головно у внутрішній сигналізації про формування таких новоутворень, які спричиняють перетворення вказаного предмета відповідно до закономірностей розвитку сталої діяльності: перша стадія пов'язана з освоєнням окремих учбових дій і характеризується ситуативним інтересом, формуванням механізмів ухвалення приватних учбових цілей, друга – із розвитком стійкого пізнавального інтересу, де відбувається смислоутворення і розкладання кінцевої мети у систему проміжних. На третій стадії виникає узагальнений вибіркового інтерес, що стає спонукальною мотивацією учбової діяльності. При цьому В.В. Репкін підкреслює, що процес формування учбової діяльності характеризується низкою специфічних перетворень. Так, на першому етапі, коли вчитель задає учням цілі діяльності, контролює її перебіг та оцінює ефективність, забезпечуючи поступово їх переведення на другий етап, менш спланований, але виконуваний під його контролем. На завершальному етапі здійснюється самостійна

постановка мети школярами у плануванні та реалізації способів досягнення мети.

В експериментальному плані спробу вивчити особливість емоційних компонентів мотивації в учбовій діяльності здійснила О.І. Павлюк. Розробивши програму занять “Навчайся вчитися”, вона досліджувала роль емоційних характеристик у вигляді набору модальностей різних емоцій на рівні учбової задачі, учбових дій (вибір способу розумової праці), прогностувального самоконтролю, операційного і підсумкового самоконтролю, самооцінки, а також зовнішнього контролю вчителя. Порівнюючи початкові та кінцеві дані діагностованих емоційних характеристик, отриманих під час експериментальних занять із курсу “Навчайся вчитися”, авторка констатує підвищення фону емоційності всіх компонентів діяльності і його позитивний вплив на особистісний розвиток школярів. У роботах О.К. Дусавицького наведені переконливі дані щодо того, що рівень тривожності дітей експериментальних класів (де навчання здійснювалося в рамках концепції учбової діяльності) нижче, ніж в учнів масових шкіл [20].

На засновках окреслених уявлень модель механізмів емоційної регуляції учбової діяльності слушно подати у вигляді кількох структурних фаз. У першій фазі емоції відображають співвідношення зовнішніх мотивів успіху або неуспіху реалізації стереотипних схем дій, здійснюваних заради цих зовнішніх мотивів. Характер емоційних проявів фіксується у переживаннях задоволення чи незадоволення. Тут же може домінувати зовнішній результативний мотив у досягненні конкретних цілей. При цьому функціонують механізми емоційного закріплення й емоційного спонування до мети. Особливості таких механізмів емоційної регуляції співвідносні з початковим етапом розгортання діяльності учіння.

У другій фазі емоції відображають відносини між внутрішніми мотивами і кінцевим результатом (продуктом). Виникаючи при цьому стани успіху й неуспіху, на відміну від задоволення, виконують функції внутрішніх оцінок у діапазоні “адекватність – неадекватність” проміжних результатів на шляху до досягнення мети. Тоді у структурі учбової діяльності школярів домінує внутрішній результативний мотив досягнення загальних цілей, а механізми емоційної регуляції виконують функцію наведення, сприяючи прояву емоцій упевненості або сумніву. Вказані ме-

ханізми найбільш співвідносні з другим етапом розгортання діяльності учіння.

У третій фазі діяльність емоцій відображає відносини між внутрішніми мотивами як якісно предметного розвиткового змісту. Вони входять у процес цілеутворення і сприяють не тільки досягненню проміжних результатів, а й реалізації істотних зв'язків, внутрішніх закономірностей проміжного змісту діяльності. Тут функція емоцій полягає, імовірно, у внутрішній сигналізації процесу формування новоутворень, котрі уможливають зміну предметів діяльності відповідно до закономірностей її розвитку. Саме у цій структурі можливе й утворення цільових підструктур, що обіймають загальні та конкретні цілі, де механізми емоційної регуляції виконують функції наведення або відчуттєвої оцінки результатів праці. Ці механізми найповніше співвідносні із завершальним етапом діяльності учіння.

Всі описані механізми не обмежуються вказаними функціями емоцій, котрих, як показав аналіз, у сучасній психології вже налічується більше двадцяти. Такі з них, як спонукальна, активізуюча, підкріплювальна та інші, також можуть домінувати на першому етапі учбової діяльності. Відображувальна, вибіркова, констатувальна та ін. – для її другого етапу, а евристична, координувальна, санкціонувальна й інші – для завершального. Таким чином, модель структури психологічних механізмів емоційної регуляції учбової діяльності доречно подати в рубрикованій формі (**табл. 1**). Очевидно, що перший її етап співвідносимо з орієнтувально-мотиваційним компонентом учбової діяльності, другий – з виконавським, третій – із рефлексивно-оцінковим. Побудова системи формальної моделі психологічних механізмів створює сприятливі можливості для виокремлення умов емоційної регуляції вказаної діяльності.

3. ПРО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ УЧОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Із попереднього наукового матеріалу слідує, що емоціогенні ситуації якнайповніше дозволяють розглянути психологічні умови емоційної регуляції учбової діяльності. При цьому під емоціогенною ситуацією розуміємо ті обставини учбової діяльності, які з різною силою актуалізують емоції учнів. Така ситуація становить результат зіткнення їхніх реальних

Таблиця 1

Модель механізмів емоційної регуляції учбової діяльності школярів

Етап розгортання процесу учбової діяльності відповідно до основних її компонентів	Рівень регуляції		
	Мотиваційний	Емоційний	
		Загальний	Специфічний
1. <i>Орієнтувально-мотиваційний</i>	Домінування зовнішніх ознак результативних мотивів з виробленням конкретних цілей, спрямованих на зовні організований дидактичний матеріал	Емоційність як динамічна властивість	Первинний аналіз навчального завдання емоційно опосередковує й одержує або не одержує закріплення у свідомості учня
2. <i>Виконавський</i>	Домінування внутрішнього результативного мотиву з виробленням загальних цілей, спрямованих на факти, правила засвоєння властивостей предметів, явищ	Співвідношення емоційних і когнітивних процесів	Виникаючі нові емоції каналізують гностичні функції наведення і корекції учбових дій
3. <i>Рефлексивно-оцінковий</i>	Домінування внутрішнього мотиву. Вироблення цільових систем з урахуванням загальної і конкретної спрямованості на з'ясування суті явищ, їх походження, встановлення загальних принципів	Задіяння емоцій у перебіг гностичних процесів свідомості	Прояв евристичних функцій емоцій у творчому пошуку навчально-практичних дій

потреб і наявних в даний момент можливостей їх задоволення.

Проблема емоціогенних ситуацій у регуляції пізнавальної діяльності людини є однією з актуальних і недостатньо вивчених особливо щодо специфіки педагогічної діяльності. У психології є непрямі дані, де фіксується значення вказаних ситуацій у розвитку навчальної мотивації. Певний аналіз стану цієї проблеми висловлений П. Фресом і Ж. Піаже, котрі підкреслюють, що емоціогенна ситуація виникає при надмірній мотивації стосовно реальних можливостей особи і що її не існує як такої, хоча є загальний ефект ситуації. При цьому кожна людина на неї реагує залежно від своїх потреб та особливостей розвитку особистісної емоційності.

Цікаві дослідження виконані Х. Хекхаузеном, який вивчав роль ситуацій у поведінці та діяльності людини (див. [55]). Ситуацію він розглядав як "...актуальне оточення живої

істоти, що визначає в даний момент часу її поведінку". Виявляючи роль ситуативності у житті, автор доходить висновку, що ситуаційні детермінанти лише актуалізують поведінку, а потім особоною керує мотиваційна диспозиція. Він писав, що "...ситуаційно зумовлена поведінка залежить від інформації поточної ситуації. Тому в цій поведінці найбільш яскраво знаходять своє віддзеркалення емоції. "Почуття, – зауважував С.Л. Рубінштейн, – пов'язані переважно з ходом-перебігом діяльності".

У педагогічному процесі емоціогенні ситуації найбільш виразно розглянуті на рівні аналізу так званих проблемних навчальних ситуацій (див. [2], [35], [36], [53], [54]). Більшість фахівців, аналізуючи вказані види ситуацій, підкреслюють їх прямий зв'язок з умовами формування пошукової пізнавальної діяльності. Причому вказані ситуації розуміються різними авторами неоднозначно, наприклад,

Таблиця 2

Особливості емоціогенних ситуацій в учбовій діяльності

Етап розгортання процесу навчання	Характер зміни ситуацій	
	Провідний емоціогенний ефект	Організаційні умови досягнення
1	Новизна	Незвичність та ін.
2	Співпереживання	Драматизм та ін.
3	Напруження – розрядка	Ускладнення – заохочення

С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, О.М. Матюшкін, А.В. Брушлінський, А.В. Фурман розглядають проблемну ситуацію як можливість суб'єкта побачити і відкрити для себе нове, невідоме значення чи спосіб дії, або як утруднення в інтелектуальній діяльності; Й. Лінгарт – як орієнтовну інформацію, що дає особі вхідні дані, а М.І. Махмутов – як щось незрозуміле, невідоме, турбуюче і дивуюче.

Існують певні відмінності і в розумінні учбових ситуацій. Так, Л.Б. Ітельсон пов'язує їх з моментом, коли учень щось не знає, або не вміє [23]. Н.М. Берман, Л.С. Косманов використовують поняття ситуації для позначення певної “ланки”, відрізка учіння, у якому, на думку Б.С. Ільїна, центральним є аналіз стану процесу як способу його існування і як цілісного динамічного явища.

Нам уявляється, що систематизація та опис емоціогенних ситуацій може проводитися залежно від джерел, що їх породжують. При цьому, як указує Х. Хекхаузен, існуючі ситуаційні детермінанти слушно розділяти на внутрішні і зовнішні. До перших відносяться ті, які знаходяться зовні організму, а до других – пов'язані із самим організмом. Більшість дослідників під такими джерелами (чинниками, умовами) розуміє дії всіляких подразників, спонукачів, стимуляторів, стресорів, які не знівельовують як зовнішнього, так і внутрішнього характеру їх розвитку [55].

При систематизації навчальних проблемних і суто учбових ситуацій, іноді виходять з урахування лише характеру різних мотивів, цілей, дій без огляду на емоції, не дивлячись на очевидну присутність останніх у цих явищах. Це переконливо доводять складові та ознаки названих ситуацій, тобто мотиви, ефекти новизни, невизначеність, здивування тощо.

Виходячи з особливостей емоційного потенціалу дитячого колективу О.М. Лутошкін виді-

ляє найтипівіші емоціогенні ситуації. Зокрема, це змагальність момент успіху-неуспіху, психологічні обставини, музично-психологічні сценки, світлопсихологічні ефекти, факти новизни, перехідні ейфорійні стани та ін. [33]. Важливими також є ситуації, які описує у вивченні різних учбових задач С.М. Батракова: це – збуджені стани невизначеності, недовіри, сумніву, співпереживання [3].

Вочевидь навчальні проблемні ситуації вводяться вчителем на занятті для подачі дидактичного матеріалу з певним емоційним етикетом. Тому проблема класифікації емоціогенних ситуацій має важливе значення при розробці рекомендацій з адекватного їх моделювання в освітній діяльності. І важливими тут є особливості психічного розвитку дітей, специфіка змісту дидактичного матеріалу та закономірність розгортання процесу навчання. Якщо розглядати останні позиції, виходячи із психологічної характеристики механізмів регуляції учбової діяльності, то центральним моментом при їх моделюванні стає спрямованість емоціогенного ефекту та умови його досягнення (табл. 2).

Водночас у реальному навчальному процесі ці ефекти ситуацій можуть зсовуватися, об'єднуватися, міняти характер і спрямованість руху-розвитку. Вчитель може завчасно (при підготовці до занять) підібрати потрібний дидактичний матеріал і методи моделювання емоціогенних ефектів. Дана класифікація не позбавлена недоліків і може вдосконалюватися надалі. Аналізуючи особливості емоційної поведінки учнів також спостерігаємо наявність сув'язі мимовільних емоціогенних ситуацій, які виникають від безлічі спонтанних чинників. Вони меншою мірою пов'язані зі змістом дидактичного матеріалу. Їх причиною є, як правило, організаційні умови учбової діяльності і внутрішні стани учнів. Урахування цих

ситуацій дає змогу вчителю на мимовільному рівні вибудувати свою стратегію корегування емоцій як в окремих школярів, так і в колективу класу в цілому. Питома вага останніх ситуацій безпосередньо залежить від ефективної реалізації спонтанних дидактичних умов. Іншими словами, чим ґрунтовніше на занятті пропрацьовані і реалізовані емоціогенні ситуації, пов'язані із логікою викладу навчального матеріалу, тим менше зустрічатимуться мимовільні емоціогенні феномени відстороненого чи негативного характеру.

Ситуації першого порядку, тобто ті, які пов'язані зі змістом дидактичного матеріалу, доречно назвати основними, а ті, що виникають мимовільно і часто внаслідок організаційних і спонтанних умов, індивідуальних особливостей реагування дітей і самого вчителя, – супутніми. Зовнішні ознаки емоціогенних ситуацій, унааявлені в експресивних, вербальних та інших особливостях учнів, дозволяють педагогу підбирати оптимальні прийоми їх скерування і коректування.

Отже, в учбовій діяльності аргументовано виділяємо ситуації, які за своїм емоціогенним ефектом пов'язані, по-перше, зі змістом пропонуваного на загал дидактичного матеріалу, по-друге, з організаційними умовами та індивідуальними особливостями емоційного реагування дітей і вчителя. Перші (основні) значною мірою залежать від викладу цього матеріалу на різних етапах навчання, другі (супутні) становлять результат індивідуальних спонтанних дій педагога і вихованців. Вказані ситуації потребують визначення кола найтипівіших емоцій останніх за різних умов їхньої пошукової пізнавальної активності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! : пос. для учителей. – М., 1983. – 208 с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач. – М., 1990. – 183 с.
3. Батракова С.Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения: автореф. дис. канд. пед. наук. – Ярославль, 1977. – 22 с.
4. Берман Н.М. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений // Материалы научно-методической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. – М., 1987. – С. 38.
5. Брунер Д. Процесс общения. – М., 1962. – 83 с.
6. Брунер Д. Психология познания. – М., 1977. – 411 с.
7. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М., МГУ, 1980. – 190 с.
8. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. – М., 1982-83.
9. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988. – 255 с.
10. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976. – 149 с.
11. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психол. наука. в СССР. – М., 1959. – 456 с.
12. Герберт Н.Ф. Общая педагогика: Хрестоматия по истории педагогики. – М., 1940. Т.2.
13. Герберт Н.Ф. Избранные педагогические произведения. – М., 1940. – С. 148–160, 168–179.
14. Гула З.Л. Диалектика эмоционального и рационального в морали. – Тбилиси. 1981. – 291 с.
15. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М., 1972. – 423 с.
16. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 240 с.
17. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. докт. дис. – М., 1935. – 38 с.
18. Дистервег А. Руководство и образование учителей: хрестоматия по истории педагогики. Т.1. – М., 1940.
19. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М., 1978. – 270 с.
20. Дусавицкий А.К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – №3. – С. 56-61.
21. Индик П.К. Соотношение чувственного и рационального в знаниях // Советская педагогика. 1970. – №7. – С. 70-98.
22. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М., 1986. – 199 с.
23. Ительсон Л.Б. Психологические основы обучения. – М., 1972. Вып. 1. – 59 с.
24. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. – М., 1962. – 376 с.
25. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. – М., 1968. – 288 с.
26. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. – М., 1955. – 651 с.
27. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М., 1980. – 93 с.
28. Косманов Л.С. К вопросу о ситуативно-направленном обучении иностранным языкам // Ин. язык в школе. – 1969. – №1. – 54 с.
29. Костюк Г.С. Мышление в деятельности младших школьников / под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К., 1981. – 160 с.
30. Лай В.Л. Школа действия: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. – Пб., 1913. – С. 4-9; 58-79.
31. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М. 1981. – 583 с.
32. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. – М., 1970. – 685 с.
33. Лутошкин А.Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. – М., 1988. – 126 с.
34. Матюшкин А.М. Классификация проблемных ситуаций // Вопросы психологии. – 1970. – №5. – С. 23–25.

35. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972. – 208 с.

36. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: книга для учителей. – М., 1977. – 240 с.

37. Моргун В.Ф. Типология мотивов учебной деятельности // Исследование мотивационной сферы личности / под ред. В.Г. Леонтьева. – Новосибирск, 1984. – С. 42–52.

38. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1966.

39. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань, 1994.

40. Психологические механизмы целеобразования / под ред. О.К. Тихомирова. – М., 1977. – 208 с.

41. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гипенрейтер. – М., 1984. – 286 с.

42. Рациональное и эмоциональное в морали / под ред. А.И. Титаренко, Е.Д. Дубко. – М., 1972.

43. Режовский Я. Экспериментальная психология эмоций. – М., 1979. – 392 с.

44. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докл. Всес. общества психологов. – М., 1977. – 80 с.

45. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 704 с.

46. Скаткин М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. – М., 1965. – 48 с.

47. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. – М., 1984. – 472 с.

48. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984. – 300 с.

49. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М., 1935. – 150 с.

50. Фетискин Н.П. Эмоциональное обеспечение учебной и трудовой деятельности. – Кострома, 1990. – 107 с.

51. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А.К. Марковой. – М., 1986. – 191 с.

52. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. – Тернопіль: НДІ МЕВО, 2006. – 86 с.

53. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

54. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

55. Хекхаузен Ф.Х. Мотивация и деятельность. Т.2. – М., 1986. – 390 с.

56. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 42–48.

57. Чебикін О.Я., Павлова І.Г. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. – Одеса: СПД Черкасов, 2009. – 230 с.

58. Чебикін О.Я. Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів // Психологія і суспільство. – 2016. – №4. – С. 76–88.

59. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: научно-методич. пос. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.

60. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности / под ред. А.Я. Чебыкина. – М., 1986. – 265 с.

61. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / под ред. А.Я. Чебыкина. – М., 1987. – 272 с.

62. Эмоциональная регуляция учебной деятельности / под ред. А.Я. Чебыкина. – М., 1988. – 255 с.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh.A. Zdravstvuyte, deti!: pos. dlya uchiteley. – M., 1983. – 208 s. [In Russian].
2. Ball G.A. Teoriya uchebnykh zadach. – M., 1990. – 183 s. [In Russian].
3. Batrakova S.N. Pedagogicheskoye priyemy emotsionalnogo vozdeystviya na uchashchikhsya v protsesse obucheniya: avtoref. dis.kand. ped.nauk. – Yaroslavl. 1977. – 22 s. [In Russian].
4. Berman N.M. Rechevaya situatsiya i situativnaya napravlennost uprazhneniy // Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii po voprosam obucheniya inostrannym yazykam v vysshey shkole. – M., 1987. – S. 38 [In Russian].
5. Bruner D. Protsess obshcheniya. – M., 1962. – 83 s. [In Russian].
6. Bruner D. Psikhologiya poznaniya. – M., 1977. – 411 s. [In Russian].
7. Vasilyev I.A., Popluzhnyy V.L., Tikhomirov O.K. Emotsii i myshleniye. – M., MGU. 1980. – 190 s. [In Russian].
8. Vygotskiy L.S. Sobr. soch. v 6 tomakh. – M., 1982–83. [In Russian].
9. Gabay T.V. Uchebnaya deyatel'nost i eye sredstva. – M., 1988. – 255 s. [In Russian].
10. Galperin P.Ya. Vvedeniye v psikhologiyu. – M., 1976. – 149 s. [In Russian].
11. Galperin P.Ya. Razvitiye issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deystviy // Psikholog. nauka. v SSSR. – M., 1959. – 456 s. [In Russian].
12. Gerbert N.F. Obshchaya pedagogika: Khrestomatiya po istorii pedagogiki. – M., 1940. T.2. [In Russian].
13. Gerbert N.F. Izbrannyye pedagogicheskiye proizvedeniya. – M., 1940. – S. 148–160. 168–179 [In Russian].
14. Gula Z.L. Dialektika emotsionalnogo i ratsionalnogo v morali. – Tbilisi, 1981. – 291 s. [In Russian].
15. Davydov V.V. Vidy obobshcheniy v obuchenii. – M., 1972. – 423 s. [In Russian].
16. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. – M., 1986. – 240 s. [In Russian].
17. Dashkevich O.V. Emotsionalnaya regulyatsiya deyatel'nosti v ekstremalnykh usloviyakh: avtoref. dokt. dis. – M., 1935. – 38 s. [In Russian].
18. Disterveg A. Rukovodstvo i obrazovaniye uchiteley: khrestomatiya po istorii pedagogiki. T.1. – M., 1940 [In Russian].
19. Dodonov B.I. Emotsii kak tsennost. – M., 1978. – 270 s. [In Russian].
20. Dusavitskiy A.K. Zavisimost mezhdru interesom i trevozhnostyu v uchebnoy deyatel'nosti // Voprosy psikhologii. 1982. №3. – S. 56–61 [In Russian].
21. Indik P.K. Sootnosheniye chuvstvennogo i ratsionalnogo v znaniyakh // Sovetskaya pedagogika. 1970. – №7. – S. 70–98 [In Russian].
22. Iliasov I.I. Struktura protsessa ucheniya. – M., 1986.

- 199 s. [In Russian].
23. Itelson L.B. Psikhologicheskoye osnovy obucheniya. – M., 1972. Vyp. 1. – 59 s. [In Russian].
24. Kabanova-Meller E.H. Psikhologiya formirovaniya znaniy i navykov u shkolnikov. – M., 1962. – 376 s. [In Russian].
25. Kabanova-Meller E.H. Formirovaniye priyemov umstvennoy deyatelnosti i umstvennogo razvitiya uchashchikhsya. – M., 1968. – 288 s. [In Russian].
26. Komenskiy Ya.A. Izbr. ped. soch. – M., 1955. – 651 s. [In Russian].
27. Konopkin O.A. Psikhologicheskiye mekhanizmy regulyatsii deyatelnosti. – M., 1980. – 93 s. [In Russian].
28. Kosmanov L.S. K voprosu o situativno-napravlenom obuchenii inostrannym yazykam // In. yazyk v shkole. – 1969. – №1. – 54 s. [In Russian].
29. Kostyuk G.S. Myshleniye v deyatelnosti mladshikh shkolnikov / pod red. G.S. Kostyuka. G.A. Balla. – K., 1981. – 160 s. [In Russian].
30. Lay V.L. Shkola deystviya: Reforma shkoly soobrazno trebovaniyam prirody i kultury. – Pb., 1913. – S. 4–9; 58–79 [In Russian].
31. Leontyev A.N. Problemy razvitiya psikhiki. – M., 1981. – 583 s. [In Russian].
32. Lingart I. Protsess i struktura chelovecheskogo ucheniya. – M., 1970. – 685 s. [In Russian].
33. Lutoshkin A.N. Emotsionalnyye potentsialy kollektiva. – M., 1988. – 126 s. [In Russian].
34. Matyushkin A.M. Klassifikatsiya problemnykh situatsiy // Voprosy psikhologii. – 1970. – №5. – S. 23–25 [In Russian].
35. Matyushkin A.M. Problemnyye situatsii v myshlenii i obuchenii. – M., 1972. – 208 s. [In Russian].
36. Makhmutov M.I. Organizatsiya problemnogo obucheniya v shkole: kniga dlya uchiteley. – M., 1977. – 240 s. [In Russian].
37. Morgun V.F. Tipologiya motivov uchebnoy deyatelnosti // Issledovaniye motivatsionnoy sfery lichnosti / pod red. V.G. Leontyeva. – Novosibirsk. 1984. – S. 42–52 [In Russian].
38. Piazhe J. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. – M., 1966 [In Russian].
39. Prokhorov A.O. Psikhicheskiye sostoyaniya i ikh funktsii. – Kazan, 1994 [In Russian].
40. Psikhologicheskiye mekhanizmy tseleobrazovaniya / pod red. O.K. Tikhomirova. – M., 1977. – 208 s. [In Russian].
41. Psikhologiya emotsiy. Teksty / pod red. V.K. Vilyunasa. Yu.B. Gipenreyter. – M., 1984. – 286 s. [In Russian].
42. Ratsionalnoye i emotsionalnoye v morali / pod red. A.I. Titarenko. E.D. Dubko. – M., 1972 [In Russian].
43. Rezhovskiy Ya. Eksperimentalnaya psikhologiya emotsiy. – M., 1979. – 392 s. [In Russian].
44. Repkin V.V. Formirovaniye uchebnoy deyatelnosti v mladshem shkolnom vozraste // Vospitaniye. obucheniye i psikhicheskoye razvitiye: Tezisy dokl. Vses. obshchestva psikhologov. – M., 1977. – 80 s. [In Russian].
45. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii. – M., 1946. – 704 s. [In Russian].
46. Skatkin M.N. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti uchashchikhsya v obuchenii. – M., 1965. – 48 s. [In Russian].
47. Stone E. Psikhopedagogika. Psikhologicheskaya teoriya i praktika obucheniya. – M., 1984. – 472 s. [In Russian].
48. Tikhomirov O.K. Psikhologiya myshleniya. – M., 1984. – 300 s. [In Russian].
49. Torndayk E. Protsess ucheniya u cheloveka. – M., 1935. – 150 s. [In Russian].
50. Fetiskin N.P. Emotsionalnoye obespecheniye uchebnoy i trudovoy deyatelnosti. – Kostroma. 1990. – 107 s. [In Russian].
51. Formirovaniye interesa k ucheniyu u shkolnikov / pod red. A.K. Markovoy. – M., 1986. – 191 s. [In Russian].
52. Furman A.V. Vstup do teorii osvitoi diialnosti: kurs lektsii. – Ternopil: NDI MEVO, 2006. – 86 s. [In Ukrainian].
53. Furman A.V. Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia. – K.: Pravda Yaroslavychiv, 1997. – 340 s. [In Ukrainian].
54. Furman A.V. Teoriia navchalnykh problemnykh situatsii: monohrafiia. – Ternopil: Aston, 2007. – 164 s.
55. Khekkhauzen F.Kh. Motivatsiya i deyatelnost. T.2. – M., 1986. – 390 s. [In Ukrainian].
56. Chebykin A.Ya. Problema emotsionalnoy regulyatsii uchebnoy deyatelnosti // Voprosy psikhologii. – 1987. – №6. – S. 42–48 [In Russian].
57. Chebykin O.Ia., Pavlova I.H. Stanovlennia emotsiinoi zrilosti osobystosti: monohrafiia. – Odesa: SVD Cherkasov, 2009. – 230 s. [In Ukrainian].
58. Chebykin O.Ia. Struktura, zmist ta osoblyvosti emotsiinoi rehuliatcii piznavalnoi diialnosti shkoliariv // Psykholohiia i suspilstvo. – 2016. – №4. – S. 76–88 [In Ukrainian].
59. Chebykin A.Ya. Teoriya i metodika emotsionalnoy regulyatsii uchebnoy deyatelnosti: nauchno-metodich. pos. – Odesa: AstroPrint. 1999. – 158 s. [In Russian].
60. Emotsionalnaya regulyatsiya uchebnoy i trudovoy deyatelnosti / pod red. A.Ya. Chebykina. – M., 1986. – 265 s. [In Russian].
61. Emotsionalnaya regulyatsiya uchebnoy deyatelnosti / pod red. A.Ya. Chebykina. – M., 1987. – 272 s. [In Russian].
62. Emotsionalnaya regulyatsiya uchebnoy deyatelnosti / pod red. A.Ya. Chebykina. – M., 1988. – 255 s.

АНОТАЦІЯ

Чебикін Олексій Якович.

Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови.

Дослідження висвітлює теоретичні уявлення, механізми і психолого-педагогічні умови ефективної регуляції пізнавальної діяльності школярів, характеризує повноту наявності емоційної складової у системних теоріях навчання, що мають достатньо чітку логіко-структурну організацію знання про структуру, закономірності та особливості розвитку процесу учіння. Водночас запропонована модель психологічних механізмів указаної регуляції, що взаємодоповнює поетапне розгортання учбової діяльності за орієнту-

вально-мотиваційним, виконавським і рефлексивно-оцінювальним компонентами і порівняв функціонування мотиваційного та емоційного (загального і спеціального) складників регуляції. Крім того, з'ясована своєрідність феноменального оприявлення емоціогенних ситуацій на трьох рівнях діяльного перебігу учіння залежно від характеру розв'язкової зміни навчальних проблемних ситуацій, а саме від домінування провідного емоціогенного ефекту й від організаційних умов його досягнення до індивідуально-психологічних особливостей перебігу вмотивованого учіння та емоційної регуляції пошукової пізнавальної активності школярів.

Ключові слова: людина, емоції, регуляція пізнавальної діяльності, навчання, учіння, навчальна проблемна ситуація, учбова діяльність, емоціогенна ситуація, емоційно-мотиваційний компонент, поетапне формування учбових дій, психологічний механізм, емоціогенний ефект.

АННОТАЦІЯ

Чебикін Алексей Яковлевич.

Эмоциональная регуляция познавательной деятельности: концепция, механизмы, условия.

Исследование освещает теоретические представления, механизмы и психолого-педагогические условия эффективной регуляции познавательной деятельности школьников, характеризует полноту наличия эмоциональной составляющей в системных теориях обучения, что имеют достаточно четкую логико-структурную организацию знания о структуре, закономерностях и особенностях развития процесса учения. В то же время предложена модель психологических механизмов указанной регуляции, что взаимодополняет поэтапное развертывание учебной деятельности по ориентировочно-мотивационному, исполнительскому и рефлексивно-оценочному компонентам и поуровневое функционирование мотивационного и эмоционального (общего и специального) составляющих регуляции. Кроме того, выяснено своеобразие феноменального проявления емоциогенных ситуаций на трех уровнях деятельного хода учения в зависимости от характера развивающего изменения учебных проблемных ситуаций, а именно от доминирования ведущего емоциогенного эффекта и от организационных условий его достижения к индивидуально-психологичес-

ким особенностям процесса мотивированного учения и эмоциональной регуляции поисковой познавательной деятельности школьников.

Ключевые слова: человек, эмоции, регуляция познавательной деятельности, обучение, учение, обучающая проблемная ситуация, учебная деятельность, эмоциогенная ситуация, эмоционально-мотивационный компонент, поэтапное формирование учебных действий, психологический механизм, эмоциогенный эффект.

ANNOTATION

Chebikin Oleskiy.

Emotional regulation of cognitive activity: concept, mechanisms, conditions.

The research covers theoretical representations, mechanisms and psychological-pedagogical conditions of effective regulation of cognitive activity of schoolchildren, characterizes the completeness of the presence of an emotional component in system theories of learning that have sufficiently clear logical-structural organization of knowledge about the structure, patterns and peculiarities of development of the process of learning. At the same time, a model of psychological mechanisms of the mentioned regulation is proposed, which is complementary to the step by step deployment of educational activity by orientation-motivational, executive and reflexive-evaluation components and staged functioning of the motivational and emotional (general and special) components of regulation. In addition, the peculiarity of the phenomenal presentation of emotiogenic situations on the three levels of the active course of study is determined, depending on the nature of the developmental change of educational problem situations, namely on the domination of the leading emotiogenic effect and on the organizational conditions of its achievement to the individual-psychological peculiarities of the course of motivated learning and emotional regulation of the search cognitive activity of schoolchildren.

Key words: human, emotions, regulation of cognitive activity, teaching, learning, educational problem situation, educational activity, emotiogenic situation, emotional and motivational component, phased formation of educational actions, psychological mechanism, emotiogenic effect.

**Надійшла до редакції 12.01.2017.
Прийнята до публікації 11.04.2017.**

Бібліографічний опис для цитування:

Чебикін О. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови / Олексій Чебикін // Психологія і суспільство. – 2017. – №3. – С. 86–103.