

38.361  
7-34

ЧЕБЫКИН А.Я.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ

РЕГУЛЯТОР

УЧЕБНО-

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Я. ЧЕБЫКИН



АКАДЕМИЯ НАУК  
ОБЩЕСТВО ПСИХОЛОГОВ СССР

ЧЕБЫКИН АЛЕКСЕЙ ЯКОВЛЕВИЧ

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ  
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Одесса  
1992

Σ - 34

Печатается по постановлению Центрального совета  
Общества психологов при президиуме АН СССР

## Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Ю. М. Забродин  
доктор психологических наук, профессор А. В. Скрыпченко  
доктор педагогических наук, профессор А. В. Киричук

Чебыкин А. Я.

Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности.

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ (М. ОДЕСА)  
ІМ. К. Д. УШИНСЬКОГО  
БІБЛІОТЕКА

II ИЗДАНИЕ

518514

В монографии приводится анализ эмоциональных характеристик в различных концепциях учения. Излагается система психологических механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Рассматриваются специфические эмоции учащихся, методы их коррелирования, а также возможности развития основ эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности у педагогов.

Адресована психологам, преподавателям и научным работникам в области общей и педагогической психологии, а также аспирантам и студентам университетов и педагогических вузов.

ББК 88.361.3

Печатается в авторской редакции

Одобрена редакционно-издательским советом ОГПИ им. К. Д. Ушинского.

С А. Я. Чебыкин, 1992

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Раскрытие потенциальных возможностей эмоциональной сферы в управлении познавательной деятельностью человека является одной из наиболее актуальных проблем современной психологии. Сформулированные в отечественной психологии (34; 42; 63; 70; 86; 133; 210; 236; 267 и др.) положения теории деятельности и вытекающие из них методологические принципы объективно-психологического анализа эмоциональных явлений открывают широкую перспективу для изучения проблемы эмоциональной регуляции. Особенный интерес в этом плане занимают экспериментальные исследования вопросов эмоциональной регуляции в аспекте дальнейшего развития концепции учебной деятельности как одной из важнейших в системе знаний педагогической психологии (50: 65; 98; 148; 203; 232; 275 и др.). При этом описание системы психологических механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности имеет существенное значение не только для осмысления их общепсихологических характеристик и возможных взаимосвязей, но и открывает путь к построению принципиально новых технологий обучения, обеспечивающих активное вовлечение сферы чувств учащихся в познавательный процесс на занятиях. К сожалению как в отечественной, так и в зарубежной психологии эти вопросы остаются менее всего изученными, несмотря на констатируемую многими специалистами их актуальность. Поэтому основной целью настоящего исследования являлась разработка системы эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Именно в интеграции знаний и идей системного подхода в деятельности «учитель — ученик» мы видим путь целостного раскрытия особенностей эмоциональной регуляции на уровне ведущих мотивов и целей, модели значимых переживаний, программы исполнительных действий. Эта позиция является исходной в работе и порождает ряд других гипотез и предположений о структуре эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Изложенную в монографии аргументацию предположений ни в коей мере нельзя рассматривать как попытку обосновать

единственность избранного пути. Разрабатывая теоретические аспекты решения проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности, мы стремились к ее прикладному воплощению в различных психологических экспериментах.

Каждый из пяти разделов книги содержит краткое введение и заключение (выводы). В первом разделе вводятся основные понятия, обобщаются структурные и эмоциональные компоненты в различных теориях учения, формируется исходная концепция исследования эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Во втором разделе содержатся результаты исследований специфических эмоций учебной деятельности учащихся и возможностей их диагностики.

В третьем разделе обобщаются различные методы эмоциональной регуляции, дается характеристика тем из них, которые могут быть реализованы в учебно-профессиональной деятельности учителя.

Четвертый раздел посвящен анализу показателей эмоциональной регуляции учебной деятельности школьников, а пятый — системе развития у педагогов основ эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности.

Стремление достичь максимальной ясности в освещении полученных результатов определялось прежде всего прикладной направленностью нашей работы.

## Раздел I. ПРОБЛЕМА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ В УЧЕНИИ: КОНЦЕПЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Настоящий раздел посвящен исследованию теоретических аспектов проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности.

В первом подразделе раскрывается содержание основных понятий, используемых в данной работе при анализе эмоциональных явлений и различных характеристик учения. Во втором обобщаются основные тенденции разработки некоторых позиций эмоциональной регуляции в структуре наиболее распространенных теорий учения. Третий и четвертый подразделы связаны с формированием концептуальной модели психологических механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

### I.1. Основные понятия и определения

Трактовка используемых в работе определений и понятий имеет важное значение для любого психологического исследования. Связано это обстоятельство с тем, что в современной психологии понятийный аппарат на некоторые явления окончательно не сложился. Активное внедрение психологами в свою деятельность понятий иностранного происхождения и из других наук также усугубляет их трактовку. Поэтому многие специалисты, стремясь избежать рассогласованности в использовании понятий, дают им уточняющую характеристику или личные трактовки. Придерживаясь этой позиции, мы также в своей работе вводим ряд новых понятий и даем некоторым из них уточняющую характеристику. Эти дополнения касаются лишь наиболее спорных или недостаточно изученных понятий. Большинство общепринятых понятий и определений многих явлений рассматривается нами в контексте общепринятых в психологии трактовок.

Используемое нами понятие **эмоциональная сфера** трактуем в расширенном значении, включающем эмоции, чувства, эмоциональное состояние. К специфическим эмоциям учащихся мы относим те из них, которые являются наиболее типичными для учебной деятельности.

Модальность эмоций связываем с их качественными характеристиками, типа: радость, удивление, злость, боязнь и т. п.

Экспрессивность рассматриваем в аспекте мими-

ческих, жестовых и интонационных характеристик выражения эмоций.

Отражение эмоций во внешних и субъективных признаках связываем с понятием уровня выраженности.

Под методами регуляции эмоций понимаем психологические средства активного воздействия на сферу чувств.

Прием регуляции рассматриваем как конкретные действия или способы определенной группы методов по целенаправленному воздействию на эмоциональную сферу.

Корректирование характеризуем как процесс необходимого изменения испытываемых эмоций посредством различных приемов регуляции.

Эмоциогенную ситуацию учебной деятельности понимаем как результат столкновения реальных потребностей учащихся и сложившихся в данный момент обстоятельств, определяющих возможность их удовлетворения.

Сумму эмоциональных ситуаций на определенном этапе учебной деятельности связываем с понятием эмоциогенная насыщенность.

Эмоциогенный эффект характеризуем как следствие эмоциогенной ситуации: он выражается в конкретных эмоциях учащихся.

Скрытые возможности эмоциональной сферы в детерминации учебной деятельности связываем с понятием эмоционального потенциала.

Под эмоциональной устойчивостью понимаем интегративное свойство личности, благодаря которому успешно осуществляется деятельность в различных эмоциогенных ситуациях.

Под эмоциональной регуляцией учебной деятельности понимаем активное вовлечение сферы чувств учащихся в процесс освоения знаний.

Эмоциональную регуляцию учебно-профессиональной деятельности рассматриваем, как процесс целенаправленного развития у педагогов эмоциональной устойчивости, как основу диагностики и управления эмоциями школьников в учении.

## 1.2. Эмоциональная регуляция в теориях учения

Исследование состояния проблемы эмоциональной регуляции в теориях учения невозможно без анализа специфики

содержания его структурных компонентов. Известно, что период учения характеризуется не только сложной и взаимообусловленной сменой тех или иных его стадий (этапов, фаз), но и ситуаций. Период отражает временной промежуток целостного процесса развертывания учения. Его фазами выступают наиболее ключевые моменты, а ситуациями — те обстоятельства или их совокупность, которые определяются текущей информацией.

Исследования по этому вопросу (63, 98, 100 и др.) дали основание сформулировать гипотезу о том, что существует общий принцип в развертывании ситуаций, учения, обосновав который, можно выделить типичные особенности эмоциональной регуляции учебной деятельности. С определенным допущением основные теории учения можно объединить в три направления.

Первое, наиболее обширно представленное направление, включает работы (42, 77, 102, 118, 129, 133, 188, 237, 238 и др.), в которых признается и обосновывается важность отдельных эмоционально-мотивационных компонентов в учебной деятельности. Так, Я. А. Коменский (118), опираясь на чувственные и рациональные ступени познания, выделял в учении речевые и внешние манипулятивно-ручные действия, заучивание на память и понимание. «Мы должны стараться, — пишет он, — чтобы все то знание, чего мы желаем сообщить ученикам, было представлено их чувствами, чтобы сами предметы, будучи непосредственно на лицо, трогали, приводили в движение, привлекали чувства, а последние, в свою очередь, — рассудок, и таким образом, чтобы не мы говорили ученикам, а сами вещи» (с. 99). Для достижения таких условий автор предлагает вводить в обучение ситуации игр, театральные представления. Несмотря на фиксируемое значение чувств, Я. А. Коменский все же приоритет в учении отдавал когнитивной стороне познания. Автор призывал к умеренности чувств, указывая, что, если желаниям и стремлениям не давать слишком большой силы, то тогда «... и рычаг, т. е. разум правильно будет открывать и закрывать движение страстей, необходимым следствием должны быть гармония и согласованность добродетелей, т. е. соответствующие сочетания действий и пассивных состояний» (с. 104).

А. Дистервег (77), так же как и Я. А. Коменский, специально не занимался вопросами эмоций в учебной деятельности.

В процессе познания он выделяет три стадии. На первой преобладают ощущения или созерцания, на второй — память,

на третьей — рассудок. Он считал, что только в развивающемся построении учения дети приобретают радостное, бодрящее чувство и сознание того, что они кое-что знают и могут. Для сохранения впечатлительности, живости и любознательности учащихся, их стремления к чувственному познанию А. Дистервег выдвигал требование проводить занятие с интересом и увлекательно. Для этих целей, по мнению автора, педагог обязан использовать ситуацию новизны, разнообразные средства подачи знаний, проявлять личную активность, живость и другие качества.

К. Д. Ушинский (238, 239), рассматривая закономерности процесса учения, выделяет две основные стадии. В первой (наблюдение и получение сведений) осуществляется непосредственное восприятие явлений, их сравнение, сопоставление, различение и образование понятия. Во второй происходит осмысленное запоминание на основе подключения естественных речевых и знаковых средств. К сожалению, при этом вопросы эмоциональной регуляции в этих моментах автором не рассматривались. Выделяемые К. Д. Ушинским внешние чувства «... чем сильнее, т. е. разборчивее наши внешние чувства, т. е. более способно заранее различать тонкие оттенки цветов, а слух — тонкие переливы звуков, тем обильнейший материал дадут они сознанию» (259, с. 370). А вот внутренние, т. е. связанные со страстной любовью к истине, получили у автора лишь частичное развитие в характеристике специфических форм переживаний интеллектуальной деятельности.

Поэтому, можно лишь предполагать их значение в регуляции учебной деятельности, как и соотнесение выделяемых К. Д. Ушинским игр, моментов подражания и соревнования к приемам регуляции эмоциональных состояний учащихся...

В работах В. Л. Лай (129) учение рассматривалось как активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мыслительного содержания при необходимом участии внешних движений. Решающим звеном учения автор считал движение и выражение. При этом целостную структуру стадий развертывания учения он представлял в виде восприятия, переработки и выражения. Указывает, что отношения педагога к ученикам необходимо оценивать по тому, насколько приобладают в них радость и веселье или страх и боязнь. В качестве контроля за этими эмоциями В. Л. Лай рекомендовал наблюдения за экспрессией и выразительными движениями. Подчеркивая значение эмоций в оценке отно-

щений учителя и учащихся, автор не раскрывает их характеристику.

Ж. Пиаже (188;189) при выделении фаз учения исходит из воздействия операций ассимиляции и аккомодации, а также основ исследовательского поиска. По мнению автора ассимиляции и аккомодации осуществляются в сенсорном, наглядно-образном и словесно-логическом планах. В развитой форме учение может происходить так, что сначала субъект адаптируется к некоторому объекту в сенсомоторном плане, затем в наглядно-образном, а потом уже в словесно-логическом. Опираясь на компоненты исследовательского поиска, Пиаже констатирует: фазу установления объясняемых законов в эмперии (или сущностях первых порядков); фазу выбора схемы их описания; фазу распространения на «реальный» субстракт (или модель-заместитель в случае объяснения сущности предыдущих порядков, или иллюстрацию того, как выводятся объясняемые факты и законы). При этом прохождение каждой фазы обуславливает развитие у учащихся их способностей. По мнению автора последние являются ведущими в учении.

Ж. Пиаже (189) указывает, что когнитивная и эмоциональная регуляции формирующих действий в учении проходят прогрессивный путь развития, согласуясь и дополняя друг друга. Он считает, рассматривая эмоции как физиологические активаторы, что чувства дают действию необходимую энергию, а их значение налагает на поведение определенную структуру (189, с. 63). Фиксируя на каждом этапе неразрывность эффективной и когнитивной стороны, Ж. Пиаже не сводит их к одному явлению. Акт интеллекта предполагает сам по себе известную энергетическую регуляцию, как внутреннюю (интерес, усиление, легкость и т. д.), так и внешнюю (ценность изыскиваемых решений и объектов), на которые направлен поиск. Обе они по своей природе аффективны и сопоставимы со всеми другими регуляциями подобного рода. «То, что в жизни здравый смысл зовет «чувством» и «умом», рассматривая их как две «способности», противостоящие одна другой, пишет автор, суть — две разновидности поведения, одна из которых направлена на людей, а другая — на идеи или вещи» (189, с. 65).

Л. С. Выготский (41, 42) считал обучение основным фактором развития учащихся с неприменным учетом при его построении «зон их ближайшего развития». Эмоциональной сфере автор отдавал особое внимание. «Первый вопрос, — отмечает он, — который возникает, когда мы говорим об от-

ношении мышления и речи к остальным сторонам сознания, — это вопрос о связи между интеллектом и аффектом» (4), с. 21).

Указав на недопустимость отрыва аффекта от интеллекта, побуждающей и направляющей функции мотивационно-эмоциональных процессов в мышлении, Л. С. Выготский, к сожалению, не раскрыл эти механизмы применительно к учебно-познавательной деятельности.

Анализируя развитие высших функций психики при взаимодействии человека с объектами действительности и потребления культурно-исторического опыта, автор выделял ряд стадий, которые могут реализоваться в учении. К ним можно отнести: употребление знаков без осознания способа действия; использование внешних и внутренних знаков. Переход от одного уровня к другому осуществляется в обучении посредством языка (общения).

Концепция Э. Торндайка (237), основанная на принципе «ситуация — ответственная реакция» (с. 16), включает такие фазы, как: восприятие образа (сообщение о связи), или встреча с новой ситуацией; самостоятельная попытка ее актуализации или поиск связи с адекватной реакцией; восприятие и оценка реальности или применение найденной реакции; переживание — закрепление или получение подкрепления.

Важен с точки зрения эмоционально-мотивационных условий в последней стадии закон готовности к учению (напряжение потребности) и закон аффекта (подкрепление удачной реакции). Рассматривая на каждом этапе ту или иную цепь ситуаций, автор подчеркивает их тесную связь с переживанием человека: «Мы не отрицаем, что многие из психических переживаний носят действительно характер маленьких цельных драм, замкнутых в себе и выделяющихся из всей совокупности существующих одновременно мелких связей. Они как бы нарушают непрерывный поток жизни, составляя как бы отдельный вихрь, вырывающийся в общий поток жизни» (137, с. 112).

В этом плане близка к вышеуказанной теории концепция Джона Дьюи (83). Согласно его взглядов, познание и знание являются средствами преодоления человеком различных трудностей и разрешения проблем, с которыми он сталкивается в жизни. Опираясь на процессы мыслительных действий, Дьюи выделяет ряд этапов: ощущение трудности, ее обнаружение и определение; выдвижение возможного замысла ее разрешения или формирование гипотезы; формулиров-

ка выводов, исходя из логической гипотезы; последующее наблюдение и эксперименты, позволяющие либо принять или отбросить гипотезу, либо прийти к выводу, который важно учитывать в учении. Автор подчеркивает, что также важно создавать и ситуации, в которых учащиеся были бы вынуждены решать определенные проблемные задачи, связанные не только с индивидуальными особенностями развития, но и их интересами, проявляющимся в самом процессе учения. Наблюдение и учет последних для учителя имеет большое значение.]

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

А. Н. Леонтьев (132; 133), рассматривая вопросы учения, подчеркивает, что в этом процессе «главное заключается в том, чем для самого человека становятся те мысли и знания, которые мы сообщаем, те чувства, которые мы у него воспитываем, те стремления, которые у него возбуждаем» (133, с. 237). Фиксируя зависимость учения от интересов учащихся, А. Н. Леонтьев признает, что «... остаются нераскрытыми те отношения внутри самой деятельности ребенка, которые лежат за явлением интереса и которыми естественно можно управлять» (133, с. 293).

Структуру его основных этапов учения можно представить так: восприятие объектов и способов действий с ними; понимание свойств в их сходстве и различиях с уяснением соответствующих действий; выявление необходимых свойств объектов и способов действий с ними; проверка полученных в объяснениях или поиске знаний.

Высокую ответственность учащихся в учебной деятельности автор связывал с теми мотивами, которые у них не только не совпадают с личной, непосредственной целью, но и находятся в сложном отношении к ней.

Наглядность дидактического материала Л. Н. Леонтьев считал важнейшим каналом регуляции познавательной деятельности учащихся. Ее эффект, по мнению автора, определяется такими условиями деятельности учащихся, в которых наглядный материал «... способен занять структурное место предмета непосредственной цели его воздействия, и той деятельности, которая ведет к сознанию того, что нужно усвоить» (133, с. 264). При этом автор выделял три возможных вида их взаимоотношений, т. е. когда та и другая деятельность могут совпадать между собой, что обеспечивает прямую дей-

ственность наглядности; когда первая деятельность может подготавливать собой вторую, и тогда требуется лишь правильно и четко выделить соответствующие этапы педагогического процесса; когда та и другая деятельность могут не быть связанными между собой, в таком случае наглядный материал бесполезен, а иногда может играть даже роль отвлекающего от имеющих существенное значение при анализе различных ситуаций учения фактора.

Л. Б. Ительсон (100, 102) в зависимости от функций, которые выполняют учащиеся в той или иной педагогической ситуации, выделяет в учении такие этапы: восприятие и освоение готовой информации (дешифровки), получаемой методами сообщения, разъяснения и показа; самостоятельный поиск способов обнаружения и использования информации и ее применения (саморегуляции) путем естественного самонаучения, реализации методов, стимулирующих удивление, любопытство, интерес, необычность; организуемый извне поиск обнаружения и использования информации посредством методов общения, т. е. постановки проблемы, обсуждения и дискуссии.

Рассматривая модель сенсорного научения на когнитивном уровне, Л. Б. Ительсон пишет: «...Научные связи образуются фактически не между самими вещами и ответными реакциями, а между их отражениями в нервной системе... Если психическое отражение свойств вещей и ответственных действий имеют у человека в основном форму знаний, то отражение состояний организма, его отношения к вещам и действиям имеют форму эмоций, чувств» (102, с. 23). Л. Б. Ительсон, рассматривая причины страха и радости, удовольствия и отвращения, а также соответствующие им состояния (реакции), признает лишь врожденный их характер. Научение на этом уровне происходит только в том случае, когда новые знания связываются с тем, что привлекает человека, доставляет ему удовольствие или радость, т. е. вызывают положительные эмоции. И, наоборот, при отрицательных эмоциях происходит отчуждение.

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

В концепции Ч. Пуписевича (197) выделяется четыре фазы. Первая «...сводится к формированию в учеников позитивной мотивации, содействующей обучению, а порой даже обу-

славливающей его конечные результаты» (с. 136). Достигается это за счет эмоционального дидактического материала, который учитель заранее подготовил к занятию (что-то вроде вступления). Вторая фаза связана с изложением нового материала. Обеспечивается этот период не только аудиторной деятельностью (лекциями, беседами), но и самостоятельной работой, связанной с изучением учебника или написанием реферата. Третья фаза — ориентировка на высокие, ведущие идеи, основные факты, принципиальные положения. Четвертая фаза связана с проверкой усвоения учащимися знаний.

А. Бандура (286, 287), рассматривая свою теорию социального учения как активный процесс возникновения новых форм поведения из состояний ранее приобретенных реакций, правил их выполнения, выделяет в структуре данного процесса три этапных уровня. Во-первых, уровень правил-целей; во-вторых, уровень правил-планов всех действий; в третьих — уровень правил выполнения действий. Основными и взаимодействующими компонентами в его теории выступают внимание, понимание, запоминание, моторные реакции и мотивация. Мотивация рассматривается автором на уровне когнитивных побуждений.

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

Второе направление включает исследователей, которые при построении теорий опираясь в основном либо на эмоциональный компонент учения (306, 308, 309, 318 и др.), ли-

бо на рациональный (98, 103, 104, 267; 301, 312 и др.).

Предлагаемый процесс учения Г. Вынштейна и М. Фентини (318) строится с учетом релевантности, требований сделать содержание учения аффективным. Первый его этап связан с формированием навыков использования основного содержания учебника на занятии. Эмоционально этот период обеспечивается учителем за счет методов диагностики, средств измерения успехов учащихся. Второй этап направлен на развитие навыков анализировать проблему, определять причину ее возникновения, вырабатывать альтернативу и проверять ее, оценивать последствия выбора. Третий связан с формированием экзистенциалистического характера (т. е. с развитием своего «я»). На этом этапе по мнению авторов должно происходить чувственное осознание себя, дающее возможность «...ученику развивать более высокую степень экспрессивной и умелой передачи эмоционального состояния, открывать путь к внутреннему потоку своих чувств, поощрять искренность, подлинность» (с. 45). На последней стадии необходимо научить ребенка рассказывать и описывать с точки зрения чувств и поведения то, что с ним происходит, понимать, как воспринимают другие ученики то, что происходит с ними, сравнивать проявление своих чувств и поведение с реакцией других школьников, анализировать различные чувственные и поведенческие реакции и их последствия, проверять альтернативы выражения чувств, принимать решение, отвергать проведенные чувства и виды поведения или соглашаться с ними. К сожалению, как указывают авторы, в школах последнему этапу уделяется меньше всего внимания. Для усиления эмоциогенности в учении авторы предлагают отдавать предпочтение не тому, что преподается, а тому, как преподается, т. е. широко использовать дидактический материал из социальной среды, в которой живут учащиеся, осуществлять отбор материала с учетом развития чувств ребенка. Учитель должен осознать, что релевантность достигается успешнее, если содержание материала позволяет найти ученику ответы на волнующие его вопросы (318, с. 1—45). Образцом, реализующим положения данной концепции, может служить интегрированный курс Р. Д. Монца «Что есть человек?». Курс предусматривает ознакомление учащихся с портретами людей всех народов и того общего, что их объединяет, освоение основных теорий о природе человека. Его итогом должен стать ответ учеников на вопрос «Человек— это добро или зло?» Познание проблемы «я»,

как пример человека, служит основой накопления опыта в познании самого себя и одноклассников.

В гуманистической концепции Ч. Питтерсона (306) эмоциональный компонент на стадии приобретения знаний и выработки основных умений-навыков является доминирующим. Достигается это за счет введения системы специальных дидактических ситуаций, ориентированных прежде всего на сферу чувств (с. 88). Его соотечественник К. Рождерс (309), анализируя ситуации указанного класса, особо выделяет среди них те, которые обеспечивают проявление эмоционального отношения к событиям: эмпатию, доверие, трепет и др. Когда это реально осуществляется, то учение, по мнению автора, становится жизнью, а обучающиеся — изменяющимися (с. 31).

Другая часть авторов данного направления при разработке своих теорий учения, основное внимание уделяет рациональным компонентам. Так, Е. М. Кабанова-Меллер (103; 104) при описании своих стадий учения (усвоение учащимися объяснений учителя; закрепление приема в процессе упражнения; выполнение проверочных заданий на перенос) подвергает детальному обоснованию лишь такие особенности действий, как обобщение приемов, расширение системности в приеме, степень зависимости от частных условий выполнения приемов, переход от внешних действий к мысленным, автоматизация и сокращение действий.

Подобное замечание можно высказать и в адрес теории Э. Симпсона (312), который при описании основных этапов учения преимущественно опирается на характер различных интеллектуальных процессов, не учитывая при этом эмоционально-мотивационные компоненты.

В предложенной Р. Гэнги (301) концепции стадий учения согласуются с определенными моделями переработки информации: восприятие или получение информации с переводом ее в долговременную память; поиск и хранение информации в памяти с последующим ее воспроизведением; внешнее выполнение действий и контроль.

Давая характеристику перечисленным структурным компонентам, автор, особое место отводит таким условиям, как «внешнее воздействие», «внутренние процессы», «внешние реакции» и подкрепления. При их описании он констатирует лишь то, что внешние воздействия имеют важную роль как на начальном этапе, так и по ходу учения. Внутренние процессы подчиняются указанной выше логике информационной

модели. Наиболее существенным, с нашей точки зрения, в этой теории выступает мотивация конечного результата и факт его ожидания. Можно предположить, что в данном случае ожидание конечного результата является тем необходимым эмоциогенным условием, пронизывающим все этапы развертывания учения. Однако неясным становится, как этот эффект возникает.

Нам также представляется, что в приведенных концепциях опора на интеллектуальные операции и умственные действия не может приводить к гностическим эмоциям, имеющим важное значение в учебно-познавательной деятельности. Приходится лишь сожалеть, что авторы, односторонне увлекаясь проработкой одних компонентов (что само по себе важно), совершенно упускают при анализе другие.

В. Д. Шадрикова (267) учение рассматривает как генезис психологической системы деятельности, которая задается в виде нормативно-одобренного способа.

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

При рассмотрении мотивов, целей и других компонентов деятельности вопросы эмоциональной регуляции автор специально не подвергал анализу. Непроработанность данного вопроса имеется и в концепции учения И. И. Ильева (98). Автор в структуре учения выделяет два основных компонента, соотнося их с фазами любого генетического процесса. Во-первых, это уяснение содержания знаний и действий учеником. Во-вторых, это отработка (освоение, закрепление) знаний и действий.

Результаты анализа концепции второго направления показывают, что одна группа авторов определяющим на всех стадиях учения избирает аффективный компонент (С. Ванштейн, М. Фентини, Ч. Питтресон и др.). Его обеспечение связывается с подбором эмоциогенного дидактического мате-

риала (т. е. чтобы он не только соответствовал возрастным особенностям обучаемых, но и связывался с социальными условиями их жизни) и особой деятельностью педагога. Наиболее типичными эмоциогенными эффектами признаются сопереживание, трепет и т. п.

Вторая группа специалистов делает акцент на чисто когнитивные компоненты учебно-познавательной деятельности, фактически не подвергая анализу аффективные. Особенно ярко это демонстрируется в работах Е. М. Кабановой-Меллер, Р. Э. Гэнги и др.

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

...Третье направление исследователей концепций учения не только обозначило сущность отдельных эмоционально-мотивационных компонентов (27, 28, 50, 51, 137, 209, 210 и др.), но и выделило некоторое их специфическое содержание согласно тех или иных стадий развертывания учебной деятельности (54, 63, 65, 229, 290, 291, 302, 310, 311 и др.).

Так в трактовке основных концептуальных позиций учения С. Л. Рубинштейна (210) эмоциям отводится особое положение. «Для того, чтобы учащиеся по настоящему включились в работу, — пишет он, — нужно чтобы задачи, которые перед ними ставятся в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приятны, т. е. чтобы они приобрели значимость для учащихся и нашли таким образом отклик и опорную точку в его переживаниях» (с. 604).

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

С. Л. Рубинштейн считал: чтобы учащийся успешно продвигался в учении, у него должен быть интерес к нему. Интерес автор рассматривает как стимул, действующий в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. Не соотнося его с этапами учебной деятельности, автор выделял: непосредственный интерес к содержанию предмета; интерес к характеру умственной деятельности, ко-

торый требует предмет; интерес, вытекающий из личных склонностей, к успеху усвоения предмета; опосредованный интерес к предмету в связи с будущей практической деятельностью. Помимо интереса, как одной из наиболее обобщенных и существенных эмоционально-мотивационных характеристик в учении, С. Л. Рубинштейн отмечал и ряд особенностей эмоциональной сферы в регуляции мыслительной деятельности, подчеркивая неразрывное единство интеллекта с аффектом. Соотношение последних автор специально не связывал с учебной деятельностью.

П. Я. Гальперин (50, 51), рассматривая знания как образования, производные от действий и их усвоения, анализирует в процессе учения шесть этапов, а именно: мотивации; усвоение схемы и основы действий; выполнение действия в материальной форме; выполнение действия в громкой речи; выполнение действия в речи про себя и выполнение действия в уме. При анализе содержания действий автор выделяет ряд операций: ориентировочные, исполнительные и контрольные. В свою очередь ориентировочные действия он подразделяет на неполные, полные и избыточные, что соответствует трем типам учения.

Характеризуя эмоции как определенную форму ориентировочной деятельности в тех или иных проблемных ситуациях и задачах с различными средствами их решения, автор указывает, что «появление чувства означает резкое изменение оценки предмета, на котором сосредотачивается чувство, а в связи с этим изменение в оценке остальных предметов и следовательно ситуации в целом. Созрев и оформившись, чувства становятся могучим средством переориентировки в ситуации. Эта сторона чувства и составляет психологический аспект (51).

Тем самым автор подчеркивал, что чувства, если они возникают в познавательной ситуации, оказывают прямое влияние на психическую регуляцию деятельности человека. К сожалению, эти вопросы не получили широкой проработки в концепции П. Я. Гальперина и его последователей. Косвенно вопросы эмоциональной регуляции учебной деятельности рассматриваются П. Я. Гальпериным при создании мотивационного компонента учения. В частности, констатируются два уровня мотивации: внутренний и внешний. Первый отражает личную заинтересованность в усвоении предлагаемого материала. Второй определяется условиями занятий, эффектом соревновательности и др. Для усвоения действий необходим

хотя бы один уровень мотивации. Проведенные в рамках этой концепции исследования под руководством П. Я. Гальперина и Н. С. Талызиной показывают, что наибольший мотивационный эффект на развитие интереса оказывает третий тип учения и положение учащихся в учебном коллективе.

В концепции Д. Брунера (27, 28) учение рассматривается через призму внешнедвигательной, чувственно-образной и символической форм отражения. В развертывании учения автор выделяет три стадии (акта), которые протекают почти одновременно. Это: получение новой информации, замещающей или уточняющей знания субъекта; обработка информации применительно к условиям новых ситуаций; проверка адекватности применяемых способов обращения с информацией, содержащейся в задаче.

Призывая к оптимальности в развитии формирования мотивационно-эмоциональных отношений учения, автор предпочтение отдает эмоциогенным ситуациям лишь интеллектуального характера за счет подбора логических задач, дискуссий, интеллектуально-драматических ситуаций. Чтобы побудить ученика к преодолению трудностей в учении, необходимо «бросить» ему вызов попытать свои силы, заставить его выложиться до предела, открыть для него радость достигнутого успеха в трудной работе. Ученик, по автору, должен познать чувство полного поглощения работой. Д. Брунер предостерегает от частого употребления наглядных пособий, фильмов, которые могут воспитывать пассивность у обучающихся. Однако, задаваясь вопросом, как выстроить систему эмоциогенных ситуаций в процессе развертывания учения, он констатирует, что «пока точно мы этого не знаем» (27, с. 67). Желательно, полагает он, чтобы главными среди них были те, которые способствуют усилению интереса к изучаемому материалу, переживанию учащимися чувства открытия нового, переводу того, что мы хотим сообщить, в нормы мысли, свойственные ребенку и т. д.

Концепция учения Й. Лингарта (137), основанная на взаимодействии мотивационной, познавательной, исполнительной, контрольной деятельности, включает фазы: ориентированного анализа новой проблемы; выработка инструментальной гипотезы в виде программы действий; проверка выработанной программы; усвоение метода решения и переноса его на весь класс изомерных проблем. Рассматривая мотивационно-эмоциональные процессы по фазам учения, автор определяет исходным состоянием неуверенности на первом эта-

пе, а повышение эмоциональной чувствительности за счет обратной информации о ходе деятельности — на второй и третьей фазах. Он считает, что обучаемый в ситуации учения «...изменяет под влиянием внешних условий и взаимозависимости от результатов собственной деятельности свое поведение и свои психологические процессы так, чтобы понизить новыми информациями свои неуверенности и найти правильный ответ или адекватно привильное поведение» (137, с. 584). В структуре фаз учения, полагает он, находят свое отражение и различные эмоциогенные ситуации, стимулирующие развитие познавательной деятельности. Это — ситуации ожидания, поощрения, успеха и др. Эмоционально-мотивационный компонент является более проработанным у авторов второй группы этого направления. Первым, кто сделал это, был И. Герберт (54). В своих работах автор особое внимание уделяет анализу различных проявлений и функций интереса применительно к разворачиванию учебно-познавательного процесса. И. Герберт указывает, что в познании эмоциональный интерес умножает чувства, которые находятся в состоянии движения, а сочувствующий ум сопровождает их ход. По мнению автора в процессе разворачивания учения дидактический материал должен быть:

а) на первой стадии — наглядным; определять ясность изучаемого материала, тем самым создавая эмоциональный эффект в форме впечатления;

б) на второй стадии — связанным; определять связь нового материала с прошлым опытом, создавая эмоциональный эффект в виде ожидания;

в) на третьей стадии — вызывающим; ориентируя учащихся на поиск выводов, закономерностей, порождающих эмоциогенный эффект отношения к требованиям;

г) на четвертой стадии захватывать действительность; здесь за счет применения полученных знаний в новых условиях создается эмоциогенный эффект отношения к действию.

Как видим, основными моментами задействованности эмоциональной сферы у И. Герберта выступает система различных условий, предъявляемых субъекту в учении. Указанные условия на уровне впечатления, ожидания, отношения задаваемых требований к действию автором подробно не описываются типичными для них модальностями эмоций. Выделенные им в учении эмпирия, умозаключение, эстетическое чувство, эмоциональное отношение к людям и обществу также не достаточно проработаны в плане их соотнесения с конста-

тируемыми стадиями учения и развитием интереса. Вместе с тем, выделение эмоциогенных ситуаций в учении, их движения в соответствии с ходом мыслительной деятельности, призыв к оптимальности эмоционального и рационального в обучении являются существенным вкладом в осмысление проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности того времени.

В. Рейн, развивая идеи Герберта, в структуру учения включает 5 этапов: подготовку нового материала, его изложение, согласование с ранее известным материалом, обобщение и применение. Первый этап по мнению автора должен способствовать активизации мышления учащихся при усвоении нового материала. В качестве эмоциональных факторов он рекомендует на этом этапе использовать беседу, в которой бы приняли активное участие все школьники класса. Во втором этапе лучше всего изучаемый материал представить наглядно. Дальнейшие этапы развертывания учения должны мотивироваться ходом тех действий, которые используются для решения учебной задачи.

В концепции В. Скинера (310, 311) эмоционально-мотивационные отношения учения основываются на том, что стремление к удовлетворению потребностей служит движущей силой при создании для учащихся проблемных ситуаций. При этом важнейшим эмоциогенным фактором автор выделяет чувство успеха, развивающего у учащегося интерес к учебе. Для этого необходимо лишь подобрать соответствующий дидактический материал, который учитывал бы возможности учащихся. Ход развертывания учения по В. Скиннеру протекает следующим образом: ученик подвергается воздействию упорядоченной цепи (совокупности) раздражителей (микроинформации), на которые он реагирует специфическим образом, т. е. констатирует ответы. При чем его реакции сразу же позитивно или негативно оцениваются путем сравнения собственных ответов с содержащимися в программе, в результате чего он допускает мало ошибок, а реакция закрепляется. Таким образом ученик приобретает знания малыми шагами. Автор считает, что его система формирует у учащихся интерес к учению, активизирует их, обеспечивает каждому возможность работы в отдельном темпе, устраняет негативные эмоции страха и скуки. Можно согласиться с автором, что успех всегда определяет познавательный интерес.

Э. Стоунс (229) в своей концепции выделяет три основные фазы в развертывании процесса учения. Это — фаза плани-

(реагирование на аффективный стимул, желание реагировать на него, испытывая удовлетворения от реагирования); оценки (принятие ценности, предпочтение той или иной ценности, переход ценности во внутреннюю структуру личности—интериоризация); организации (концептуализация и систематизация ценностей); оценки (комплекса ценностей; обобщение целого ряда ценностей и их классификация). Соответственно стадиям приводятся и когнитивные компоненты на уровне: знаний (понятие конкретных фактов, общих условий, направлений и последовательностей, классификаций и категорий, критериев, методов, принципов, теорий и структур); понимания (транслирование, интерпритирование, экстраполирование); применения (анализ отдельных элементов, связи, организованных принципов); синтеза (осуществление коммуникативных функций на любых уровнях, составление плана или схемы ряда операций, построения ряда абстрактных связей); оценки (суждение с точки зрения внутренних доказательств и суждение с точки зрения внешних критериев).

В. В. Давыдов (63, 64) выделяет в процессе формирования учебной деятельности следующие стадии. Первая характеризуется освоением отдельных учебных действий: на ее основе возникает ситуационный интерес к способу действия и формируются механизмы «принятие частных учебных целей» (64). Как подчеркивает автор, это возможно только при непосредственном взаимодействии учащегося с учителем. Последний ставит цель, организует действие, осуществляет контроль за ними. Вторая стадия представляет собой условия, при которых «учебные действия объединяются в конечные цели» (64, с. 386). Здесь познавательный процесс по мере формирования указанных актов приобретает устойчивый характер, начиная выполнять функцию словообразующего мотива учебной деятельности. С этим связано дальнейшее развитие механизмов целеполагания, обеспечивающих не только принятие поставленной из вне конечной цели, но и самостоятельную конкретизацию; на этой основе формируется действие контроля и оценки (64, с. 387).

Заключительная стадия «характеризуется объединением отдельных актов учебной деятельности в целостной системе: познавательный интерес характеризуется обобщенностью, устойчивостью и избирательностью, начиная во все большей степени выполнять функции побудительного мотива деятельности; в системе учебных действий одно из центральных мест

занимают действия с различными источниками учебной информации» (64, с. 387).

В последнем направлении первая группа авторов по существу углубляет рассмотрение эмоционального компонента в учебной деятельности. Приемы дополняются возможностью использования специальных логических задач, стимулирующих гностические эмоции (Д. Брунер). Подымается проблема о единстве аффекта и интеллекта познавательной деятельности (С. Л. Рубинштейн), выделяются особенности эмоций, возникающих на определенных этапах учения (П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн). Делается попытка И. Лингартом определить адекватные эмоциогенные ситуации в зависимости от этапов учения (т. е. на начальном этапе — состояние неуверенности; на последующих — повышенной эмоциональной чувствительности). Вторая группа разработчиков концепций учения этого направления как бы продолжает первую, но на качественно новом уровне. Так, если Н. Герберт и Э. Стоунс частично касаются соотношения когнитивного и аффективного компонентов согласно этапов развертывания учения, то В. В. Давыдов описывает некоторые возможности их развития на примере интереса, а Д. Кратвлю, Б. Масиа, Б. Блум строят определенную модель эмоциональных отношений.

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

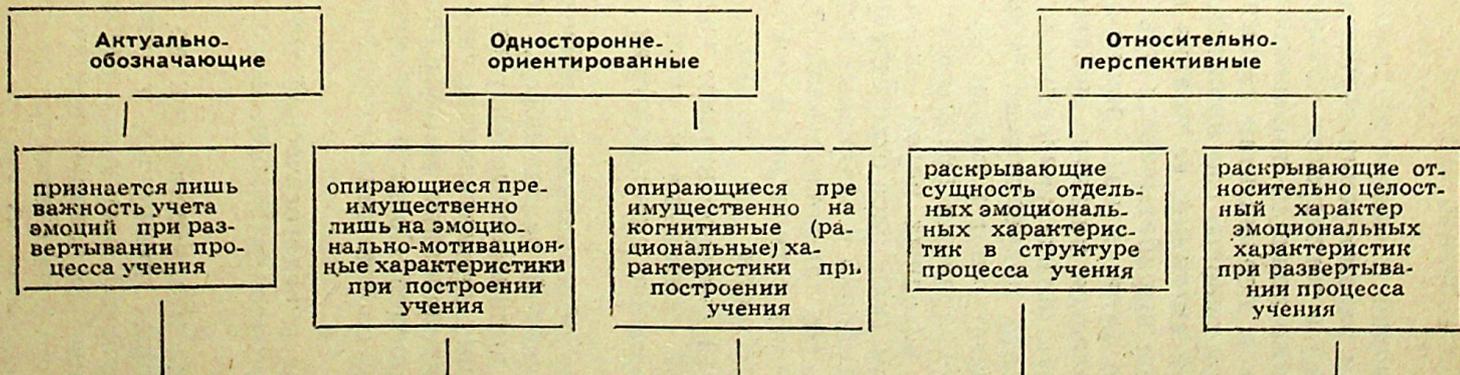
В концепциях второй группы данного направления вопросы эмоциональной регуляции занимают крайние позиции, т. е. являются доминирующими над остальными либо полностью игнорируются.

Третья группа выражает: во-первых, концепции, в которых выделяется сущность отдельных эмоциональных характеристик в структуре учения; во-вторых, она делает попытки осмыслить характер отдельных механизмов эмоциональных процессов при развертывании учения (Табл. 1).

Что же касается структурных характеристик, то исследователи концепции учения выделяют от двух до пяти и более стадий при его развертывании. Обобщено все стадии можно свести к трем. Во-первых, стадии знакомства (или первичного восприятия) с условиями учебной задачи (дидактического материала) или так называемого сталкивания с учебной ситуацией. Во-вторых, стадии рассмотрения и усвоения способа решения учебной задачи. В-третьих, стадии закрепле-

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

Табл. 1



ния усвоенного способа и использования его в дальнейшей деятельности. (Приложение 1).

Констатация указанных стадий в целом не противоречит принципам, используемым при рассмотрении структур учения (47; 63; 98; 100; 137; 105 и др.) и согласуется с этапными характеристиками деятельностного подхода при анализе познавательного процесса. Например, первый этап связывается с обоснованием ориентировочной основы, где происходит начальное исследование условий ситуации, ее анализ с учетом общей цели. На среднем этапе вырабатывается программа и формируются промежуточные цели, а на заключительном этапе деятельности осуществляется развитие действий контроля и оценки. Если следовать логике указанных стадий, то на первом этапе учения (и это подчеркивают большинство исследователей) ведущими выступают моменты эмоциональной регуляции, связанные с условиями представления учебной задачи, формированием исходных целей деятельности. Как показал анализ, на втором (наиболее ответственном) этапе вопросы эмоциональной регуляции в различных концепциях учения описаны недостаточно. На заключительной стадии авторы связывают эмоциональную регуляцию в основном с формированием действий контроля и оценки.

Большинство исследователей считают интерес ведущим в детерминации познавательной деятельности учащихся. При этом они не учитывают проявление специфических эмоций учебной деятельности.

К числу факторов, которые обуславливают эффективность эмоциональной регуляции учебной деятельности, исследователи относят всевозможные эмоциогенные ситуации (т. е. проблемные ситуации, ситуации драматизации, ситуации новизны и другие), а также определенные методы воздействия на эмоциональную сферу учащихся. Среди последних — наиболее часто упоминаются игра, соревнования, специальная наглядность и другие.

Предъявляемые требования к педагогической технике учителя в большей степени носят назидательный, нежели научно-обоснованный характер.

Исходя из проведенного анализа, в целом можно выделить: а) группу концепций, в которых признается и даже обосновывается важность эмоциональной регуляции учебной деятельности; б) группу концепций, в которых вопросы эмоциональной регуляции в одних случаях считаются ведущими, в других — полностью игнорируются; в) группу концепций,

где отмечается попытка раскрыть характер отдельных механизмов эмоциональной регуляции в учении.

Выявлено, что процесс развертывания учения можно свести к трем стадиям или этапам (сталкивание учащихся с учебной задачей, усвоение способа ее решения, его закрепление и использование в дальнейшем), которые представляют благоприятные возможности для последовательного исследования психологических механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Установлено, что психологические условия эмоциональной регуляции излагаются исследователями на описательном уровне, связываются с моделированием различных эмоциогенных ситуаций. При этом, рекомендуются различные методы управления познавательной активностью учащихся.

Имеющиеся попытки отдельных авторов осмыслить психологические механизмы эмоциональной регуляции учебной деятельности на уровне развития интереса у учащихся являются важными и должны стать предметом специальных исследований.

### 1.3. Модель психологических механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности

Различные аспекты проблемы эмоциональной регуляции неоднократно рассматривались многими специалистами при анализе теоретико-методологических основ сферы чувств человека (17; 39; 133; 210; 218 и др.), специфики деятельности (65; 70; 87; 122; 202; 235 и др.), сознания (8; 22; 210 и др.), общения (21; 38; 142; 184 и др.), потребностно-мотивационной сферы (14; 33; 39; 79; 165 и др.), процессов целеобразования (14; 22; 26; 35; 86; 120; 195; 234 и др.), мышления (29; 32; 42; 122; 152; 193; 210; 236 и др.), памяти (132; 201; 210 и др.), восприятия и внимания (201; 280 и др.) и других аспектов психики.

В последние годы стали появляться работы, в которых проблема эмоциональной регуляции учебной деятельности становится предметом теоретических и экспериментальных исследований (70; 159; 182 и др.).

В этом плане особого внимания заслуживает серия сборников (276; 277; 278), которые вошли в материалы, как отечественных, так и зарубежных авторов, исследующих прямо или косвенно различные аспекты проблемы эмоциональной

регуляции. Их анализ свидетельствует, что большинство специалистов при разработке теоретических основ эмоциональной регуляции учения опирается на позицию деятельностного подхода.

Сформированные концептуальные позиции деятельностного подхода в советской психологии показывают, что при ее оценке важно учитывать собственно деятельность, соотношенную с мотивом действия, как процесс подчиненной цели и операции, как способ действия.

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

Значительный вклад в осмысление механизмов эмоциональной регуляции деятельности внесли исследования Л. М. Алболина (2), И. А. Васильева (32), В. К. Вилюнаса (40), О. В. Дашкевича (70), Б. И. Додонова (79), Ю. М. Забродина (86), О. К. Тихомирова (195) и др. Остановимся на их координальных положениях, касающихся эмоциональных процессов в условиях различной мотивации применительно к выделенным ранее этапам развертывания процесса учения.

Основная гипотеза авторов сводится к следующему. Если в структуре деятельности рассматривать соотношения между ее мотивом и целями, то последние могут и определять различия в ее компонентах. При этом авторы исходят из наличия внешних и внутренних мотивов деятельности.

Внешний мотив деятельности выполняет функцию цели, но не совпадает с ней, поскольку побуждается факторами, не отвечающими в полной степени познавательной мотивации. Данный мотив, по-видимому, в большей степени направлен на конечный результат учения, т. е. на стремление избежать

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

Более сложную структуру имеет внутренняя мотивация. Она совпадает с целью учебной деятельности: При этом последняя выполняет побудительную функцию, выступая своеобразным мотивом моральной ее стороны. Функцию мотива здесь может выполнять предмет деятельности, представленный в двух формах. Во-первых, в форме результата, где, в отличие от внешней мотивации, побудителем выступает сам продукт деятельности, т. е. стремление: эффективно написать (выполнить) задание, своевременно решить задачу, достичь взаимодействия, сотрудничества с учителем, узнать новое и т. п. Здесь цели строго направлены на достижение конкретного продукта. Они отличаются по содержанию, но различаются количественно. Эмоции в этой деятельности отражают отношение между мотивами, как конечным продуктом деятельности и ее успешностью или неуспешностью. Наиболее обобщенными формами их выражения в такой деятельности выступает успех или неуспех. Последний выполняет функцию сигнализатора об адекватности или неадекватности промежуточных результатов деятельности мотиву, как конечному результату деятельности. Тут эмоции носят избирательный характер, поскольку связаны с промежуточным результатом деятельности и имеют отношения к достижению ее конечного продукта.

Во-вторых, в форме заданного продукта деятельности, где побуждение возникает от качественно-процессуальной мотивации предмета деятельности как развивающейся системы (решить, чтобы перейти к следующему этапу познания; достичь, чтобы использовать; научиться добывать знания; стремление быть полезным и т. д.). Здесь имеет место разнообразие целей, конкретизирующих развитие мотива. При этом «эмоции направлены не только на промежуточные результаты, но и на существенные связи и внутренние закономерности предметного содержания деятельности. Функция эмоций состоит теперь во внутренней сигнализации о формировании таких новообразований, которые ведут к преобразо-

ванию предмета деятельности в соответствии с закономерностями его развития» (33, с. 169).

Одну из наиболее удачных попыток описать механизмы эмоциональной регуляции в концепции учебной деятельности В.В. Давыдова сделал В. В. Репкин (203). Автор выделяет три стадии развития деятельности: первая связана с освоением отдельных учебных действий и характеризуется ситуационным интересом, формированием механизмов принятия частных учебных целей, вторая — с развитием устойчивого познавательного интереса, где происходит смыслообразование и разложение конечной цели в системе промежуточных. На третьей стадии возникает обобщенный избирательный интерес, становящийся побудительной мотивацией учебной деятельности. При этом В. В. Репкин подчеркивает, что процесс формирования учебной деятельности характеризуется рядом специфических преобразований. Так, на первом этапе, когда учитель задает учащимся цели деятельности, контролирует ее и оценивает, обеспечивая постепенно их переход на второй этап, менее планируемый, но выполняемый под его контролем. На заключительном этапе осуществляется самостоятельная постановка цели учащимися в планировании и реализации способов достижения цели.

В экспериментальном плане попытку изучить особенности эмоциональных компонентов мотивации в учебной деятельности сделала О. И. Павлюк (182). Разработав программу занятий «Учись учиться», автор исследовала роль эмоциональных характеристик на уровне учебной задачи, учебных действий (выбор способа работы), прогнозирующего самоконтроля, операционального и итогового самоконтроля и самооценки, а также контроля учителя. Сравнивая исходные конечные данные диагностируемых эмоциональных характеристик, полученных в ходе экспериментальных занятий по курсу «Учись учиться», автор констатирует повышение фона эмоциональности всех компонентов деятельности, и его положительное влияние (182, с. 170).

Имеются данные, указывающие, что уровень тревожности детей экспериментальных классов (где обучение осуществлялось в рамках концепции учебной деятельности) ниже, чем у учащихся массовых школ (82).

Дополнив изложенные теоретические экспериментальные исследования данными О. В. Дашкевича (70), О. С. Копиной (122), а также результатами предыдущего раздела можно сделать следующее предположение: модель механизмов эмо-

циональной регуляции есть допускаемый образ наиболее общего анализа внутренних условий функционирования эмоций в оптимизации психических процессов, связанных с развитием учебной деятельности. Ее можно представить в виде ряда структурных фаз. В первой фазе эмоции отражают соотношения внешних мотивов успеха или неуспеха реализации стереотипных схем действий, осуществляемых ради этих внешних мотивов. Характер эмоциональных выражений фиксируется в переживаниях удовольствия или неудовольствия (33). Здесь же может доминировать внешний результативный мотив в достижении конкретных целей. При этом, функционируют механизмы эмоционального закрепления (122) и эмоциональные побуждения к цели (70). Особенности таких механизмов эмоциональной регуляции соотносимы с начальным этапом развертывания деятельности учения.

Во второй фазе эмоции отражают отношения между внутренними мотивами и конечным результатом (продуктом). Возникаемые при этом состояния успеха и неуспеха, в отличие от удовлетворения — неудовлетворения, выполняют функции внутренних оценок адекватности — неадекватности промежуточных результатов цели (33). Можно полагать, что в этой структуре учебной деятельности доминирует внутренний результативный мотив достижения общих целей, а механизмы эмоциональной регуляции выполняют функцию наведения (122), способствуя проявлению эмоций уверенности — сомнения. Указанные механизмы эмоциональной регуляции наиболее соотносимы со вторым этапом развертывания деятельности учения.

В третьей структуре деятельности эмоции отражают отношения между внутренними мотивами, как качественно развивающегося предметного содержания. Они входят в процесс целеобразования и способствуют не только достижению промежуточных результатов, но и реализации существенных связей, внутренних закономерностей промежуточного содержания деятельности. Здесь функция эмоций состоит во внутренней сигнализации процесса формирования новообразований ведущих к изменению предметов деятельности в соответствии с закономерностями ее развития. В этой же структуре возможно и образование целевых подструктур, включающих общие и конкретные цели, где механизмы эмоциональной регуляции выполняют функции наведения (33) или эмоциональной оценки результатов деятельности (70). Эти механизмы могут быть соотнесены с заключительным этапом деятельности учения.

Все описанные механизмы не ограничиваются указанными функциями эмоций, которых, как показал анализ, в современной психологии уже насчитывается более двадцати (40; 70; 87; 218; 236). Такие из них, как побудительная, активизирующая, подкрепляющая и другие, также могут быть предпочтительными для первого этапа учебной деятельности. Отражательная, избирательная, констатирующая и т. п. — для ее второго этапа, а эвристическая координирующая, санкционирующая и т. п. — для заключительного.

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

Таблица 2

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

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

#### 1.4. Психологические условия эмоциональной регуляции учебной деятельности

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

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

Проблема эмоциогенных ситуаций в регуляции познавательной деятельности человека является одной из актуальных и недостаточно изученной применительно к специфике педагогической деятельности. В психологии имеются косвенные работы (13; 148; 151; 152 и др.), в которых фиксируется значение эмоциогенных ситуаций в развитии учебной мотивации. Определенный анализ состояния данной проблемы изложен П. Фрессом и Ж. Пиаже (280). Они указывают, что эмоциогенная ситуация возникает при избыточной мотивации по отношению к реальным возможностям индивида, что не существует эмоциогенной ситуации как таковой, а есть общий эффект ситуации. При этом каждый человек реагирует в зависимости от своих потребностей и особенностей развития эмоциональности.

Интересные исследования выполнены Х. Хекхаузенем (242). изучавшего роль ситуаций в поведении и деятельности человека. Под ситуацией автор рассматривает «...актуальное окружение живого существа, определяющее в данный момент времени поведение этого существа» (с. 52). Показывая роль ситуативности в жизни, автор приходит к заключению, что ситуационные детерминанты лишь актуализируют поведение, а затем им управляет мотивационная диспозиция. Он подчеркивал, что «...ситуационно обусловленное поведение зависит

от информации о текущей ситуации» (с. 194). Поэтому в ситуационном поведении наиболее ярко находят свое отражение эмоции. «Чувства, — указывал С. Л. Рубинштейн (210), — связаны по преимуществу с ходом деятельности» (с. 467).

В педагогическом процессе эмоциогенные ситуации наиболее отчетливо рассмотрены на уровне анализа так называемых проблемных и учебных ситуаций. Большинство специалистов, анализируя указанные виды ситуаций, подчеркивают их прямую связь с условиями формирования необходимой познавательной деятельности. Следует отметить, что приведенные выше ситуации разными авторами понимаются неоднородно. Например, С. Л. Рубинштейн (210), Г. С. Костюк (124), А. М. Матюшкин (152) рассматривают проблемную ситуацию как возможность субъекта увидеть и открыть для себя новое, неизвестное значение или способ действий. А. В. Брушлинский (29) рассматривает ее как затруднение в интеллектуальной деятельности, Й. Лингарт (137) — как ориентировочную афферентацию, дающую индивиду входящую информацию, а Н. И. Махмутов (153) — как нечто непонятное, неизвестное, тревожащее и удивляющее.

Имеются определенные различия и в понимании учебных ситуаций. Так, Л. Б. Ительсон (29) связывает их с моментом, когда обучаемый что-то не знает или не умеет. Н. М. Берман (19), Л. С. Косманов (123) используют понятие ситуации для обозначения определенного «звена», отрезка учения, в котором, по мнению В. С. Ильина (96), центральным является анализ состояния процесса как способа его существования и как целостного динамического явления.

Нам представляется, что систематизация и описание эмоциогенных ситуаций может проводиться в зависимости от порождающих их источников. При этом, как указывает Х. Хекхаузен (242), существующие ситуативные детерминанты можно разделить на внутренние и внешние. К первым автор относит те, которые находятся вне организма, а к последним — связанные с самим организмом. Большинство же исследователей под такими источниками (факторами, условиями) понимают воздействия всевозможных раздражителей, побудителей, стимуляторов, стрессфакторов и т. п.

При систематизации учебных и проблемных ситуаций авторы также опираются на характер различных мотивов, целей, действий без учета эмоций несмотря на очевидность существования последних в этих явлениях. Об этом убедительно говорят составные признаки учебных и проблемных си-

туаций, т. е. мотивы, эффекты новизны, неопределенности и другие проявления эмоций.

Исходя из особенностей эмоционального потенциала детского коллектива, А. Н. Лутошкин (143) выделяет ряд наиболее типичных эмоциогенных ситуаций. В частности, это — соревновательность, ситуация успеха-неуспеха, психоролевые ситуации, музыкально-психологические ситуации, цвето-психологические ситуации, ситуации новизны, переходные эмоциогенные ситуации и др. Интересными нам представляются ситуации, которые описывает при исследовании различных учебных задач С. Н. Батракова (18). Это — возбужденное состояние неопределенности, недоверия, сомнения, соперничества и другие.

Можно утверждать, что проблемные и учебные ситуации вводятся учителем на занятии для представления дидактического материала с определенным эмоциональным эффектом. Поэтому, проблема классификации эмоциогенных ситуаций имеет важное значение при разработке рекомендаций по адекватному их моделированию в учебной деятельности. Попытка решить данный вопрос отмечалась в ряде исследований (148; 153 и др.). Авторы осуществляют типологизацию эмоциогенных ситуаций в связи с недостаточной возможностью человека приспособиться к ним, т. е. избыточностью мотивации и др. С нашей точки зрения при систематизации эмоциогенных ситуаций важными выступают особенности психического развития детей, специфика содержания дидактического материала и закономерности развертывания процесса учения. Если рассматривать последние позиции, исходя из психологической характеристики механизмов регуляции учебной деятельности, то центральным моментом при их моделировании становится направленность эмоциогенного эффекта и условия его достижения (табл. 3).

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

Анализируя особенности эмоционального поведения уча-

## Особенности эмоциогенных ситуаций в учебной деятельности

Этап развертывания процесса учения	Характер изменения ситуаций	
	Ведущий эмоциогенный эффект	Организационные условия достижения
I	Новизна	Необычность и др.
II	Сопереживание	Драматизм и др.
III	Напряжение-разрешение	Усложнение-поощрение

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

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

Таким образом, в учебной деятельности можно выделить ситуации, которые по своему эмоциогенному эффекту связа-

ны, во-первых, с содержанием вводимого дидактического материала, во-вторых, с организационными условиями и индивидуальными особенностями эмоционального реагирования детей и учителя. Первые (основные) в значительной степени зависят от изложения дидактического материала на разных этапах учебной деятельности. Вторые (сопутствующие) являются результатом индивидуально-спонтанных действий учителя и учащихся.

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

Обобщая результаты исследования, изложенные в данном разделе, можно сделать следующие выводы.

1. Установлено, что как отечественные, так и зарубежные теории учения можно свести к трем группам: актуально обозначающие (преимущественно констатирующие актуальность учета эмоций в процессе учения); односторонне-ориентированные (в одном случае полностью игнорирующие в учении эмоциональные характеристики, в другом, наоборот, считающими их основными); относительно-перспективные (прорабатывающие отдельные компоненты эмоциональной регуляции с учетом развертывания процесса учения).

2. Построена система психологических механизмов и условия эмоциональной регуляции учебной деятельности, включающая этапы развертывания ее процесса с учетом основных компонентов (т. е. ориентировочно-мотивационного, исполнительного и рефлексивно-оценочного), а также уровней регуляции, отражающих характеристики мотивационно-эмоциональных изменений в соответствии со становлением учебной деятельности и необходимых для этого эмоциогенных ситуаций.

3. Разработанная система психологических механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности избирается нами как исходная концептуальная позиция стратегии дальнейших теоретических и экспериментальных исследований по определению круга специфических эмоций учебной деятельности и методов их регуляции.

## Раздел II. ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Выделение круга специфических эмоций в различных ситуациях учения является одной из первостепенных задач современной общей и педагогической психологии. Определив эти эмоции, можно будет приступить к разработке системы эффективных приемов не только для их оперативного коррелирования, но и моделирования важных эмоциогенных ситуаций при развертывании процесса учебной деятельности.

В настоящем разделе изложены результаты теоретического анализа проблемы классификации эмоций, экспериментальные данные об эмоциях, наиболее часто встречающихся у учащихся, их движение соответственно этапам учебной деятельности, а также характеристика экспрессивных и субъективных признаков, связанных с особенностями распознавания.

### 2.1. Проблема классификации эмоций

В психологической литературе описано множество вариантов классификации эмоций (45; 46; 61; 71; 72; 79; 94; 106; 204; 219; 307; 339 и др.). Анализ показывает, что теоретические обоснования, используемые авторами при классификации эмоций, сводятся к закономерностям психического развития (164; 246; 282; 283 и др.), полярности эмоций (44; 46; 61 и др.), базальности или генетичности (45; 46; 52; 68; 111; 138; 201; 280; 297 и др.), модальности (80; 94; 122 и др.), обобщенности (79; 122; 201; 210 и др.), взаимодействию с другими явлениями психики (78; 87; 201 и др.), экспрессивности и выраженности (68, 94; 201; 282; 317 и др.), состоянию здоровья (46; 52; 128; 163 и др.), условиями деятельности (111; 201; 274; 303; 322 и др.) и т. д.

К сожалению, многие из предложенных подходов классификации эмоций не получают широкого распространения. Как справедливо отмечает Б. Д. Додонов (79), «очевидно, универсальную классификацию эмоций создать вообще невозможно, так что классификация, пригодная для решения одного круга задач, неизбежно должна быть заменена другой при решении задач иного сорта, принципиально отличных от первых» (с. 105). В то же время, без анализа имеющихся систем классификации эмоций невозможно строить обоснованные предпосылки для изучения и выделения эмоций в учебной деятельности.

Психологическое осмысление классификации эмоций в виде положительных и отрицательных удовольствий, а также страданий, содержится в работах Н. Грота (61). Однако,

одной из первых и наиболее проработанных в психологическом плане можно назвать классификацию В. Вунда (46), где фиксируются взаимнопротивоположные переживания в трех измерениях, т. е. удовольствия-неудовольствия, расслабления-напряжения, спокойствия-возбуждения. Примерно этой же точки зрения придерживается Р. Вудворс (44), описывая так называемую круговую шкалу (удовольствия — неудовольствия, принятия — отталкивания, сна — напряжения) и ряда модальностей (любовь, решимость, отвращение, признание).

Е. Титчнер (315), подвергая критике классификацию В. Вунда из-за ее обширности, выделяет три группы эмоций. А именно: аффекты, проявляющиеся в виде порывов, ненависти, влечения, настроения, выражением которых служит веселость, удрученность, беспокойство и сложные чувства типа интеллектуальных, эстетических и др.

Примерно такие группы эмоций обосновываются в работах С. Л. Рубинштейна (210), А. Н. Леонтьева (133), Г. Бриг (289) и др. Так, С. Л. Рубинштейн, опираясь на принцип развития, подразделяет эмоции на элементарные чувствования, разнообразные предметные чувства, обобщенные мировоззренческие чувства, аффекты, настроения и страсти. А. Н. Леонтьев, характеризуя эмоции в рамках деятельности подхода, сводит их к аффектам, собственно эмоциям и чувствам.

Следует отметить, что попытки дать более обобщенную систему эмоций содержатся и в других работах. Например, И. П. Павлов (181) выделял эмоции и чувства. Многие современные авторы различают эмоции на простые и сложные (178), положительные и отрицательные, амбивалентные и неопределенные (274), базальные, неясные и биологически обусловленные и другие.

Р. Плутчик (307), исходя из понимания эмоций как средств приспособления, выделил систему первичных эмоций и соответствующий им адаптивный комплекс действий. В частности, гнев, ярость-разрушение, одобрение-принятие; радость, экстаз-воспроизведение; ожидание-исследование; страх, ужас-защита; отвращение, презрение-отвержение; печаль, уныние-лишение; удивление-ориентация. В. И. Галунов (49), беря за основу слова-синонимы, констатирует ряд наиболее употребляемых эмоций: равнодушие, спокойствие, сосредоточенность, сомнение, смущение, возбуждение, воодушевление, иступление, радость, печаль, отчаяние, гнев, испуг, потрясение, депрессия, агрессивность, наслаждение, отвращение, тоска, удивление и 8 эмоций для исследовательских целей (радость, пе-

чаль, возбуждение, депрессия, ярость, страх, апатия, норма), если ни одна из классификаций не удовлетворят экспериментатора.

В работах П. В. Симонова (218), в зависимости от величины потребности, вероятности ее удовлетворения и характеристики действия, приводится обширный перечень эмоциональных реакций: наслаждение, удовольствие, восторг, счастье, радость, бесстрашие, смелость, уверенность, мужество, воодушевление, бодрость, безразличие, спокойствие, расслабление, невозмутимость, неудобольствие, беспокойство, неосторожность, нетерпение, отвращение, печаль, тревога, негодование, страдание, горе, страх, отчаяние, ужас, гнев, ярость, бешенство. Иначе поступает К. Изард (94). На основе дифференциации эмоций в рамках трех уровней, т. е. особенностей нейрофизиологических субстратов, мимических комплексов и переживательно-мотивационных характеристик, он выделяет систему из десяти фундаментальных эмоций (интерес-волнение, радость, удивление, горе—страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина), образующих основную мотивационную характеристику человеческого бытия.

Б. И. Додонов (78) в своих исследованиях подразделяет эмоции на 4 группы: на низшие и высшие; положительные и отрицательные стенические и астенические; реакции и эмоциональные состояния. И дает так называемую типологию «ценных» эмоций, включающую: альтруистические, коммуникативные, глорические, практические, пугнические, романтические, эстетические, гедонистические, акизитивные, гностические.

Однако, анализ свидетельствует, что вопросы выделения и систематизации эмоций человека применительно к специфике учения изучены недостаточно. Имеются лишь немногие исследования, которые, в большей степени, характеризуют отдельные функции эмоций в познавательной деятельности. Первые попытки выделить круг специфических эмоций в познавательной деятельности человека встречаются еще в работах Платона, описавшего умственное наслаждение, Аристотеля (15) и И. Канта (106), изложивших характеристику и значение удивления в познавательном процессе, Декарта (71; 72), показавшего неразрывную связь чувства сомнения с мышлением, Спинозы (71; 72), раскрывшего взаимосвязь уверенности и удовольствия в познавательном процессе.

Ряд ученых установили, что мышление неразрывно связано с эмоциями человека (33; 35; 42; 79; 236; 239; 296 и др.).

Т. А. Рибо (204) в систему интеллектуальных чувств включает удивление, изумление, любопытство и сомнение. По его мнению, «инстинкт любопытства является корнем всякой интеллектуальной эмоции» (с. 75). При этом, чтобы испытывать чувства высшего порядка, требуется существование двух условий: во-первых, способности постигать и понимать идеи; во-вторых, эти идеи должны вызывать собою известные чувства, соответствующие стремлениям. Развитие эмоций в контексте представлений Т. А. Рибо зависит от развития общих идей: «...эволюция идей вызывает за собой эволюцию чувств» (с. 18).

Э. Клаперд (236), расширяет класс эмоций, который предлагает Т. А. Рибо, еще и сходством, импликацией, совпадением, уверенностью, возможностью, а также теми переживаниями, которые связаны с выражением слов «но», «если», «почему» и т. п.

Среди специалистов в области педагогической психологии наибольший интерес представляет классификация чувств, разработанная К. Д. Ушинским (239). Обобщенно представленная автором система содержит три группы основных чувств. Органические чувства возникают в различных состояниях «телесного» происхождения и не осознаются. Душевные же чувства, причина которых кроется в отношении наших представлений к нашим стремлениям, — осознаются. Высшим проявлением являются духовные чувства. Они присущи только человеку и отражают его эстетическую и нравственную суть сознания. В душевных чувствах К. Д. Ушинский выделяет две подгруппы. Во-первых, душевно-сердечные, которые порождаются в виде интереса и стремления. К последним автор относит чувства удовольствия—неудовольствия, влечения — отвращения, гнева — доброты, страха — смелости, стыда — самодовольства. Во-вторых, душевно-умственные, связанные с познавательной деятельностью, т. е. порождаемые умственной оценкой и сопровождающие умственный процесс. В частности, это чувства различия и сходства, умственного напряжения, неожиданности, удивления, обмана, сомнения, непримиримого контраста, умственного успеха.

В последние годы осуществлен ряд исследований, в которых выделяются определенные классы специфических эмоций, исходя из закономерностей развертывания процесса познавательной деятельности. Наиболее ярко это наблюдается в работах, проводимых под руководством О. К. Тихомирова (32; 33; 122; 195).

Имеются исследования (182), в которых систематизируются и изучаются на различных этапах учебной деятельности ряд модальностей эмоций учащихся, таких, как оживление, заинтересованность, удовлетворение, радость, удовольствие, уверенность, догадка, предчувствие догадки, чувство ясности мысли, приятные волнения, переживание чувства гордости, удивление, сомнение, неудовлетворенность, недовольство, огорчение, неуверенность, беспокойство, страх, испуг, обида, досада, нетерпение, чувство беспомощности, чувство непонятного, скука.

Определенные сведения по описанию специфических эмоций любопытства и любознательности в развитии познавательного интереса содержатся в исследованиях Н. Г. Морозовой (164). Любопытство автор связывает с положительной эмоцией и непосредственным мотивом. «Очень броское, — пишет она, — неожиданное, парадоксальное вызывает и более длительное и эмоционально-насыщенное внимание — любопытство, т. е. желание посмотреть, даже рассмотреть, но только с внешней стороны, обычно не вникая в существо вопроса» (с. 7). Любознательность автор считает близкой к интересу. В отличие от любопытства, любознательность она считает более диффузной и неглубокой характеристикой сосредоточенности на определенном предмете или деятельности. При этом подчеркивает, что деятельность, вызывающая интерес, отличается от деятельности, которой руководит только чувство долга и ответственности, эмоционально-познавательным отношением, т. е. радостью познания.

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

Известно, что проблема интереса, несмотря на обширные исследования, трактуется психологами неоднозначно. Запутанность и противоречивость этого понятия ведет к тому, что некоторые специалисты считают необходимым отказаться от термина «интерес» (9) или использовать вместо него, так называемую, дидактическую тревогу (318). В то же время, ряд специалистов (91; 273 и др.), обосновывая (с чем нельзя не согласиться) недостаточность изученности самой проблемы эмоций в учебной деятельности, приходят к необходимости выделять различные уровни интереса (занимательный, част-

ный, узкий, обобщенный, концентрированный, глубокий, ведущий, центральный) учащихся.

Имеются исследования (174; 175 и др.), в которых при классификации эмоции типичных для учебной деятельности анализируются отдельные динамические характеристики типа интенсивности, длительности, глубины некоторых модальностей эмоций,

В ряде работ (24; 148; 164; 246; и др.) содержатся попытки описать систему движения эмоций, исходя из развития познавательного интереса учащихся. Наиболее полно этот процесс движения эмоций представил на основе эмпирических заключений В. Бандуревский (24). «От любопытства к заинтересованности, — замечает он, — от заинтересованности и познавательной активности к вниманию, от них — к пробудившейся научной любознательности и во все более устойчивой направленности личности на глубокое изучение школьных предметов к проявлению особенного внимания к некоторым из них—таков путь зарождения и развития интересов у учащихся» (с. 23).

Примерно такой же точки зрения придерживается А. К. Маркова (148). Путь к интересу у нее проходит «от эмоций, любопытства и позднее — любознательности, возникающих при столкновении с занимательным материалом, до устойчивого эмоционально-познавательного отношения к предмету, характеризующему захваченность учащихся предметом» (с. 22). К сожалению, авторы не раскрывают характеристику этих эмоций, а также эмоциогенных условий познавательной деятельности, в которых они рождаются.

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

Исходя из результатов выполненного анализа, в число причин, затрудняющих решение данной проблемы, можно отнести отсутствие теоретико-методологической основы, раскрывающей специфику и характер эмоциональной регуляции учебной деятельности. Как справедливо отмечает В. К. Вилюнас (40), вопрос о классификации является важнейшим компонентом психологической теории эмоций. Давая им обобщенную характеристику ( в частности, различая эмоции по модальности или качеству, интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, генетическому происхождению, сложности, воздействию на организм, форме своего развития, уровня проявления, строению, предметному содержанию, нервному суб-

страту и др.), автор приходит к выводу, что все они не отвечают на вопрос почему в развитии психики сложились и закрепились выделенные модальности.

Несмотря на это, исходя из результатов выполненного анализа, можно использовать ряд положений для организации дальнейших экспериментальных исследований, связанных с выделением круга специфических эмоций учебной деятельности. Во-первых, это учет описания эмоций в учебной деятельности; а) эмоций мотивационно-эмоционального характера, или так называемых переживаний мотивационного порядка (например, интерес-возбуждение и т. п.); б) интеллектуальных эмоций или эмоций, связанных с мышлением (например, сомнения и т. п.); в) эмоций, отражающих преимущественно поведенческий аспект оценки отношения учащихся к процессу и условиям учения (например, безразличие, радость и т. п.). Во-вторых, признание определенных тенденций в смене движения эмоций, исходя из процесса развертывания познавательной деятельности учащихся.

## 2.2. Определение класса специфических эмоций учащихся

Проблема специфических эмоций познавательного характера неразрывно связана с условиями деятельности человека. Это в особой степени относится и к учебной деятельности, где эмоциональный фактор реализуется не в полной мере. По мнению С. Л. Рубинштейна (210), эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, что стоящие задачи понятны ему, но и тем, как они внутренне приняты им, т. е, какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживании» (с. 604). Отсюда следует, что эмоции учащихся, отражая ту или иную сторону познавательной деятельности, выступают и своеобразным ее регулятором. На эту взаимосвязь указывают многие исследователи (3; 13; 33; 65; 78; 84 и др.).

Современный поток информационных воздействий чрезмерно рационализирует учебную деятельность, делает ее более интенсивной и динамичной. В этих условиях эмоциональный фактор имеет существенное значение для целенаправленного и оперативного корригирования познавательной активности обучаемых.

Как показывают результаты исследований (39; 70; 87; 195; 201 и др.), процесс познавательной деятельности опосредован различными структурными компонентами механизмов эмо-

циональной регуляции. Так, в зависимости от доминирующих мотивов и целей уже описаны некоторые эмоции в структуре эмоциональной регуляции деятельности (33). Еще С. Л. Выготский подчеркивал, что важно учитывать эмоции, возникающие в результате восприятия материала в его «естественных» связях, и эмоции, порожденные особой формой его представления, т. е. композиции.

Особый интерес представляет исследование Б. И. Додонова (78), показывающее, что любому человеку, независимо от его эмоциональной направленности, доступны все чувства. Частота и интенсивность их проявления зависит от наличия или отсутствия «у человека постоянной потребности сталкиваться с ситуациями, вызывающими отдельные переживания» (с. 54). Естественно, что такая потребность не изначально задана человеку. Эмоции, как и все психические явления, порождаются в конкретных условиях деятельности, в том числе и учебной, отражая характер ее протекания. В организованной учебной деятельности обучаемые сталкиваются с множеством эмоциогенных ситуаций, как возникающих произвольно, так и произвольно вводимых. Вопрос о том, какие эмоции в большей степени порождаются и развиваются в процессе обучения, является одним из основных в решении проблемы эмоциональной регуляции познавательной деятельности. Определив круг так называемых специфических эмоций учебной деятельности, мы сможем выяснить и наиболее значимые эмоциогенные ситуации, разработать адекватные приемы коррегирования познавательной деятельности обучаемых.

В настоящей работе предпринята попытка экспериментальным путем предельно специфические эмоции детерминирующие познавательную деятельность обучаемых.

Ставя задачу выявить 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 познавательной деятельности. При этом мы исходили из того, что лица, овладевшие основами учебной деятельности (научившиеся учиться), с большей вероятностью отразят данный континуум по сравнению с лицами, которые только овладевают ею. Представлялось интересным сопоставить эмоции, которые учащиеся хотели бы испытывать в учебной деятельности с теми, которые реально испытывают.

Напомним, что в эмоциональной регуляции учебной деятельности нами условно выделяются: этап первичного анали-

за дидактического материала или знакомства с новой темой; этап усвоения понятий; этап закрепления полученных знаний (понятий) с последующим их использованием в дальнейшей деятельности. На данных этапах учебной деятельности проявляются специфические эмоции, определяемые содержанием эмоциогенных ситуаций.

Решение поставленного вопроса выдвинуло необходимость разработки специальной методики, позволяющей не только фиксировать наблюдаемые эмоции в учебном процессе, но и количественно оценивать их выраженность.

Процедура создания методики включала два этапа. На первом, с учетом ряда исследований, выделялись 36 слов, обозначающих различные эмоции человека без их характеристик. Затем, указанные «слова-эмоции» предъявлялись 308 учащимся (в наших исследованиях это были школьники, студенты, преподаватели вузов и учителя, находящиеся на переподготовке) для выделения тех эмоций, которые наиболее часто проявляются на занятиях. В результате процентного ранжирования полученных ответов была определена группа таких эмоций. Это—любопытство, скука, обида, недоумение, сомнение, воодушевление, удовольствие, увлечение, радость, разочарование, интерес, догадка, злость, боязнь и др. На втором этапе данные эмоции характеризовались по определяющим их признакам: 1) Догадка—улавливание сущности без достаточных сведений; 2) удивление—эмоциональная реакция типа «что это такое?» при встрече с неожиданным, непонятным, странным; 3) любопытство — стремление узнать, увидеть, рассмотреть подробности; 4) скука—тягостное состояние, отсутствие интереса; 5) обида — состояние, вызванное несправедливым отношением; 6) недоумение — состояние, при котором невозможно понять, в чем дело; 7) сомнение — состояние неуверенности в своих действиях; 8) воодушевление — подъем духа, познавательной активности; 9) безразличие — состояние равнодушия, безучастности; 10) увлечение — состояние глубокой поглощенности учебным заданием в учении; 11) любознательность — склонность к приобретению новых, но неглубоких знаний (пытливость); 12) удовольствие — приятное состояние эмоционального комфорта; 13) разочарование — состояние неудовлетворенности от чего-то неосуществленного; 14) радость—чувство удовлетворенности от успеха или удачи; 15) злость — состояние сердитости, недоброжелательности, гнева; 16) боязнь — состояние беспокойства, тревоги, страха; 17) стыд—чувство смущения от нехорошего поступка; 18) интерес—желание глубоко познать, изучить.

Эта процедура выполнялась для того, чтобы избежать разных трактовок испытуемыми понятия эмоций при их исследовании. В заключении составлялся бланк опроса, в котором перечислялись указанные эмоции и их признаки. В бланке также обозначались этапы учебной деятельности.

Задача испытуемого состояла в том, чтобы выписать (согласно условиям эксперимента по предпочтению) в нужной графе бланка опроса, соответствующего этапам учебного процесса, те эмоции, которые они хотели бы испытывать на занятиях. После заполнения учащимся бланка проводилось уточнение ответов. При обработке обозначенные в графах эмоции получали следующие значения: 5 баллов, 4 балла, 3 балла, 2 балла, 1 балл. В заключение определялся суммарный показатель представленности каждой эмоции на всех этапах учебного процесса. Испытуемыми были школьники старших классов, студенты и слушатели различных систем повышения квалификации (педагоги). Всего 350 человек.

Ранжирование среднегрупповых величин, обозначающих эмоции, которые хотели бы испытывать обучаемые на первом этапе учебной деятельности, показало, что доминирующими у отличников выступают переживания удивления и любопытства, а у хорошо и слабо успевающих учащихся, помимо перечисленных еще и эмоции догадки, любознательности и радости. На втором этапе у учащихся с разной успеваемостью в учебной деятельности на первые позиции вышли эмоции любопытства и любознательности, радости, догадки. На заключительном этапе учебной деятельности у отлично успевающих учащихся существенный приоритет заняли эмоции любознательности, увлечения, удовольствия и радости, а у хорошо и слабо успевающих учащихся этот перечень дополняется эмоцией воодушевления (табл. 4).

Изучение эмоций, которые студенты реально испытывали в учебной деятельности, показывает, что доминирующими на первом этапе у отличников являются как положительные (удивление, любопытство, догадка), так и отрицательные (безразличие, скука) эмоции. Данные эмоции сохраняются и у студентов с низкой успеваемостью. На втором этапе учебной деятельности у отлично успевающих студентов ведущее место заняли такие положительные эмоции, как радость, любопытство, воодушевление, увлечение и удивление. В перечень отрицательных эмоций вошли скука и безразличие. У хорошо и слабо успевающих в учебной деятельности указанный выше перечень положительных эмоций дополняется лю-

Эмоции, которые обучаемые желают испытывать на разных этапах учебного процесса (первые и вторые места при ранжировании)

Обучаемые и их успеваемость	Этапы учебного процесса			
	Знакомство с новой темой	Рассмотрение и усвоение содержания темы	Закрепление и использование усвоенного в дальнейшей деятельности	
Школьники	О	Удивление Любопытство	Любознательность Любопытство	Радость Увлечение
	Х	Удивление Любопытство	Любопытство Радость	Удовольствие Увлечение
	С	Любопытство Удивление	Увлечение Любознательность	Воодушевление Увлечение
Студенты	О	Удивление Любопытство	Любопытство Любознательность	Увлечение Интерес
	Х	Любопытство Догадка	Любопытство Любознательность	Увлечение Воодушевление
	С	Удивление	Любознательность	Увлечение
Педагоги	О	Удивление Догадка	Радость Любознательность	Интерес Любознательность
	Х	Любознательность Любопытство	Любопытство Любознательность	Воодушевление Воодушевление
	С	Любопытство Удивление	Любознательность Удовольствие	Радость Удовольствие

Примечание: О — отлично; Х — хорошо;  
С — слабо успевающие в учебе.

бознательностью и догадкой, а отрицательных — обидой. На заключительном этапе в реальных условиях учебной деятельности у отлично успевающих студентов на первые позиции из числа положительных эмоций выходят любопытство и любознательность, воодушевление, а отрицательных — боязнь и обида. У обучаемых с хорошей и слабой успеваемостью из положительных эмоций доминируют любознательность, увлечение, воодушевление, радость и удовольствие, а из отрицательных — скука, обида и разочарование.

Анализируя результаты исследования, можно прийти к выводу, что обучаемые с разной успеваемостью на этапе знакомства с новой темой в наибольшей степени желают испытывать удивление, любопытство и догадку. При рассмотрении основного содержания дидактического материала — любопытство, любознательность и радость. На заключительном этапе при усвоении знаний и использовании их в дальнейшей деятельности — любознательность, увлечение, удовольствие и радость (табл. 4).

Сопоставление выделенных эмоций с данными, полученными у этих же испытуемых (группа студентов) в реальных условиях учебной деятельности (по различным предметам), указывает на их несовпадение. Лишь по отдельным предметам у студентов, отлично успевающих, имеется тенденция к сходству. Наиболее отчетливо это прослеживается на первом этапе по двум предметам — Б и В, на втором — по предмету Б (табл. 5). Характерным для реальных условий является факт выделения эмоций положительного и отрицательного значений. Особенно это наблюдается по обозначенным в таблице предметам А, Г. Следует также подчеркнуть наличие в реальных условиях учебной деятельности некоторого однообразия эмоций, выделенных в качестве ведущих на всех этапах.

Наглядно это прослеживается у студентов, имеющих отличную успеваемость. У других данная тенденция не сохраняется. Наоборот, наблюдается значительная вариативность и смена эмоций с высоким уровнем представленности. Рассогласование между теми эмоциями, которые студенты желают испытывать, и теми, которые реально испытывают, имеет тенденцию к увеличению при развертывании этапов учебной деятельности.

По результатам данных I и II серий экспериментов можно обозначить ряд тенденций. Во-первых, выделяются у всех групп обучаемых идентичные эмоции, которые они хотят ис-

### Реально испытываемые эмоции на разных этапах учебного процесса (первые и вторые места при ранжировании)

Учебные дисциплины	Успешность учебной деятельности	Этапы учебного процесса		
		Знакомство с новой темой	Рассмотрение и усвоение содержания темы	Закрепление и использование усвоенного в дальнейшей деятельности
А	О	Безразличие	Радость	Боязнь
	Х	Удивление	Скука	Любопытство
	С	Скука	Любопытство	Разочарование
Б	О	Недоумение	Обида	Удовольствие
	Х	Удивление	Интерес	Любознательность
	С	Любопытство	Безразличие	Стыд
В	О	Удивление	Любопытство	Любознательность
	Х	Любопытство	Удивление	Воодушевление
	С	Удивление	Увлечение	Стыд
Г	О	Любопытство	Любознательность	Разочарование
	Х	Удивление	Скука	Увлечение
	С	Скука	Любознательность	Обида
Д	О	Удивление	Безразличие	Обида
	Х	Любопытство	Воодушевление	Интерес
	С	Удивление	Безразличие	Радость
Е	О	Любопытство	Обида	Удовольствие
	Х	Удивление	Воодушевление	Безразличие
	С	Любопытство	Любознательность	Скука
Ж	О	Догадка	Радость	Обида
	Х	Скука	Скука	Любопытство
	С	Скука	Догадка	Безразличие
З	О	Удивление	Скука	Увлечение
	Х	Скука	Скука	Любознательность
	С	Любопытство	Любознательность	Скука
И	О	Удивление	Увлечение	Стыд
	Х	Догадка	Удивление	Боязнь
	С	Любопытство	Любопытство	Любознательность
К	О	Недоумение	Удивление	Воодушевление
	Х	Удовольствие	Любознательность	Воодушевление
	С	Скука	Увлечение	Радость

Примечание: О — отлично; Х — хорошо; С — слабо успевающие в учебе.

пытывать, согласно этапов учебного процесса (на первом: удивление — любопытство; на втором: любопытство—любопытность; на третьем; любознательность—увлечение). Во-вторых, отсутствует подобная закономерность в реальных условиях (за исключением тенденции в группе студентов с высокой успеваемостью) по отдельным предметам и не на всех этапах учения.

Нам представляется, что эмоции, которые хотят испытывать обучаемые, получившие в идеальном варианте наибольшую выраженность, можно обозначить ведущими. Эмоции данного класса как бы сопровождают деятельность. В учебной деятельности это сопровождение имеет свою специфику, определяемую внутренними условиями ее регуляции. Так, на ориентировочно-мотивационном этапе доминируют результативные мотивы с выработкой конкретных целей, направленных на внешние признаки дидактического материала. Поэтому здесь и срабатывает эмоциональность как динамическое свойство личности, представленное на уровне удивления и любопытства.

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

Не получившие высокой представленности на всех этапах учебного процесса эмоции можно считать производными. Их перечень значительно шире и содержит эмоции не только с положительным, но и с отрицательным знаком. Это — удовольствие, скука, сомнение, безразличие, разочарование, злость и боязнь. Причиной возникновения данных эмоций могут быть различные факторы на занятии. Не учитывать их — значит односторонне подходить к эмоциональной регуляции учебной деятельности. К тому же в реальных ее условиях соотношение выделенных основных и производных эмоций носит достаточно сложный, а порой и амбивалентный характер. В большинстве своем эти соотношения и их изменения

на разных этапах учебного процесса свидетельствуют о значительном потенциальном резерве эмоциональной сферы обучаемых в повышении их познавательной активности.

Возникает вопрос, какие необходимо внести коррективы в учебную деятельность, чтобы она благоприятствовала проявлению основных эмоций в познавательной деятельности? Эта проблема еще требует своего как теоретического, так и экспериментального решения. Исходя из психологических условий эмоциональной регуляции познавательной активности, перспективными можно считать разработку и моделирование в учебном процессе адекватных эмоциогенных ситуаций, а также использование оперативных приемов, направленных на коррегирование негативных эмоций учащихся.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлено следующее. Во-первых, что специфические эмоции учебно-познавательной деятельности могут подразделяться на основные и производные эмоции. Согласно этапам учебной деятельности, основные эмоции можно представить как модель — движение: от удивления к любопытству, от любопытства к любознательности, от любознательности к увлечению, (табл. 6). Перечень производных эмоций значи-

Таблица 6

**Модель движения потребностно-значимых (основных) эмоций у учащихся.**

Этап учебного процесса	Наименование эмоций		
I I I			Радость Интерес
I I		Любопытство Любознательность	
I	Удивление Любопытство		

тельно шире, он не ограничивается лишь положительными модальностями. Во-вторых, что не совпадают эмоции, которые учащиеся хотели бы испытывать, и эмоции, которые они испытывают в реальных условиях обучения. Такое рассогласование имеет тенденцию увеличиваться при развертывании учебной деятельности.

Определение относительно круга специфических эмоций, детерминирующих учебную деятельность, выдвигает проблему их диагностики и коррегирования.

### 2.3. Особенности распознавания эмоций учащихся

Анализируя неадекватные действия педагогов на эмоциональные реакции учащихся, мы убедились, что их причиной выступают как неверная диагностика испытываемых эмоций учащихся, так и приемы коррегирования. Происходит это из-за слабой психолого-педагогической подготовки учителя. Проблема усложняется еще и тем, что вопросы диагностики эмоций учащихся недостаточно рассматриваются в педагогике и психологии. В большинстве исследовательских работ авторы преимущественно констатируют актуальность данной проблемы. Лишь отдельные специалисты подвергают анализу признаки распознавания (37; 94; 113; 127 и др.). Опираясь на результаты этих исследований, мы выдвинули гипотезу о том, что точность определения педагогом испытываемых эмоций учащихся зависит от его умения анализировать особенности признаков их выражения.

Также предполагается существование некоего специфического континуума (синдрома) типичных для отдельных эмоций и их групп признаков. Этот синдром включает ведущие признаки, выделение которых дает возможность эффективнее диагностировать не только круг исходных (близких в проявлении) эмоций учащихся, но и доминирующие эмоции в конкретном их классе.

Проверка гипотезы с учетом поставленной цели работы выдвинули необходимость изучить, какие признаки являются наиболее информативными при диагностике эмоций школьников педагогами, и установить, какова реальная эффективность распознавания педагогом эмоций учащихся.

Определение наиболее информативных характеристик, позволяющих эффективно оценивать наблюдаемые эмоции людей, составляет предмет разных исследований (37; 68; 113; 127; 145; 175; 280 и др.). Их анализ показывает, что эффективность распознавания эмоций детерминирована различными условиями и факторами. Среди них существенное значение имеет способ и круг анализируемых признаков выражения эмоций, жизненный опыт распознающего, уровень его психологической подготовки и многое другое.

Следует также подчеркнуть, что имеющиеся исследования

по изучению особенностей распознавания эмоций затрагивают разные уровни их проявления. Наибольшее распространение получили работы, в которых изучаются вегетативные, биохимические, физиологические признаки. Менее изучены экспрессивно-мимические, жестовые, интонационно-коммуникативные признаки. Применительно к специфике работы педагога указанные группы признаков, по которым определяются эмоциональные состояния учащихся, изучены недостаточно.

Анализ также свидетельствует, что к настоящему времени и в подготовке учительских кадров отсутствует целостная система диагностики эмоций школьников. Прежде чем построить такую систему, важно уточнить круг признаков распознавания специфических эмоций учащихся, учитывая и возможности самих педагогов.

Для изучения признаков, по которым педагоги распознают эмоции школьников, применялась специально разработанная анкета, в которой перечислялись эмоции учащихся, приведенные в таблице 7.

Задача испытуемого состояла в том, чтобы, исходя из своего опыта, выделить как можно больше признаков, по которым он диагностирует эмоции школьников на занятии. Данные, полученные при заполнении анкеты, дополнялись опросом педагогов, уточняющим зафиксированные признаки. Обработка полученных результатов осуществлялась посредством ранжирования констатируемых признаков.

В качестве испытуемых выступали учителя начальных классов и преподаватели факультета подготовки учителей начальных классов педагогического института. Всего 72 человека. Перед началом эксперимента с ними проводились специальные занятия и беседы по проблеме эмоций человека.

Выполненное исследование показало, что условно все признаки, по которым распознают педагоги эмоции школьников, можно подразделить на две группы на экспрессивные и субъективные. При этом было установлено, что субъективные признаки представлены более разнообразно (табл. 7). Исключения могут составить лишь отдельные признаки, которые упоминаются при определении различных эмоций. В частности, у радости и удовольствия — хорошее настроение; у безразличия и скуки — отсутствие интереса; у любознательности и любопытства — увлечение. Из приведенных данных видно, что субъективные признаки обозначаются мотивационными

Ведущие субъективные признаки эмоций, занявшие 1—5 места при ранжировании

Эмоции	Признаки	% от-метивших	Эмоции	Признаки	% от-метивших
Боязнь	Страх	84,7	Интерес	Желание глубоко познать	38,8
	Неуверенность	62,6		Желание достичь цели	30,05
	Беспокойство	62,5		Удовольствие	30,5
	Тревога	13,8		Эмоциональный подъем	16,6
	Нерешительность	6,9		Увлечение	12,5
Удивление	Вопрос «Что это?», «Неужели?»	59,7	Любознательность	Интерес (вопросы как, почему?)	56,9
	Недопонимание	29,1		Увлечение	52,7
	Познание нового, неизвестного	22,2		Стремление все знать	40,2
	Состояние неожиданности	16,6		Состояние нетерпения	23,6
	Недоумение	12,5		Состояние перевозбуждения	6,9
Недоумение	Вопрос «Почему?»	65,2	Воодушевление	Желание действовать	34,7
	Не пойму, что случилось	61,1		Физический и эмоциональный подъем	16,6
	Почему так, когда я знаю по другому?	31,9		Чувство легкости	13,8
	Удивление	19,4		Удовольствие	12,5
Догадка	Душевный и эмоциональный подъем	45,8	Любопытство	Интерес (заинтересованность)	59,7
	Желание высказать свое предложение	27,7		Увлечение	59,9
	Улавливание сути	26,3		Возникновение вопросов (Почему так, а не иначе? и т. п.)	31,9
	Понимание чего-либо, после размышления	22,2		Желание узнать	15,2

1	2	3	1	2	3
<b>Сомнение</b>	Неуверенность	52,7	<b>Безразличие</b>	Нежелание учиться	70,0*
	Неопределенность	50,0		Отсутствие интереса	61,1
	Нерешительность	18,0		Пассивность	35,5
	Боязнь получить плохую оценку	9,7		Равнодушие	12,5
<b>Злость</b>	Неудовольствие, обида	35,5	<b>Разочарование</b>	Эмоциональный спад	34,7
	Нервное напряжение, раздражение	20,8		Обида	20,8
	Неприятное чувство	19,4		Упадническое настроение	19,4
	Состояние сердитости, гнева, недоброжелательности	18,0		Нежелание продолжать начатое дело из-за неудачи	18,0
<b>Обида</b>	Недовольство	48,6	<b>Скука</b>	Безразличие	76,3
	Отвращение к себе и обидчику	34,7		Отсутствие интереса	68,0*
	Огорченное состояние	27,7		Тягостное внутреннее состояние сонливости	37,5
	Вопрос «За что?»	9,7			
<b>Стыд</b>	Неудовлетворенность	26,3	<b>Радость</b>	Воодушевление	54,1
	Удрученное состояние	19,4		Счастье	48,6
	На душе больно	13,8		Энергия	25,0
	Совесть мучает	12,5		Хорошее настроение	23,6*
	Раскаяние	4,1			
<b>Увлечение</b>	Захваченность	33,3	<b>Удовольствие</b>	Счастлирое состояние	73,6*
	Любопытство	29,1		Хорошее настроение	69,4
	Удовольствие	22,2		Спокойствие	36,1
	Интерес	11,1		Желание работать	16,8*
	Устремленность	9,7		Уверенность в себе	11,1

(желание достичь), смысловыми (вопрос «почему?»), энергетическими (чувство активности), нравственности (совесть мучает) и другими характеристиками.

Следует подчеркнуть, что среди субъективных признаков нередко встречаются и сами модальности эмоций. Например, взаимное упоминание в рамках одной эмоции недоумения и удивления. Дополнительный опрос педагогов свидетельствует, что это происходит из-за большой близости в оценке диагностируемых эмоций. В последнем случае речь идет о такой группе эмоций, как боязнь, страх, тревога; злость, гнев; обида и огорчение; увлечение и любознательность.

Констатацию одинаковых признаков у разных эмоций мы связываем и с исходно общими источниками их происхождения. Эти данные как бы подтверждают результаты предыдущих исследований где характеризовались эмоции связанные с мотивацией, интеллектом и другими особенностями психической регуляции деятельности. С подобным явлением при анализе признаков эмоций встречались и другие исследователи. Это указывает, что при изучении эмоций необходимо учитывать также и условия конкретной деятельности в которой они проявляются.

Указанные тенденции прогрессируют, когда фиксируются экспрессивные признаки исследуемых эмоций (табл. 8).

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

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

Из представленных данных видно, что изменения в области глаз и рта наиболее часто упоминаются при характеристике

## Ведущие экспрессивные признаки эмоций, занявшие 1—5 места при ранжировании

Эмоции	Признаки	Процент отмечивших	Эмоции	Признаки	Процент отмечивших
Боязнь	Рот приоткрыт	38,8	Интерес	Глаза горят, блестят	40,2
	Подвижный взгляд	34,7		Внимательный взгляд	37,5
	Дрожит голос	27,7		Рот приоткрыт	36,1
	Не находит места рукам	26,3		Иногда голова опирается на руку	29,1
	Бледность	20,8		Лицо серьезное (сосредоточенное)	16,6
Недоумение	Глаза широко открыты	45,8	Воодушевление	Быстро принимается за дело	38,8
	Брови приподняты	36,1		Блеск в глазах	34,7
	Непонимающий взгляд	29,1		Непоседливость	26,3
	На лице вопросительное выражение	29,1		Ушел в себя, не реагирует	20,8
Удивление	Широко открыты глаза	58,3	Любознательность	Блеск в глазах (загораются)	33,3
	Рот приоткрыт	54,1		Устремленный (сосредоточенный) взгляд	31,9
	Взгляд, выражающий недоумение	36,1		Рот приоткрыт	27,7
	Притихание	31,9		Постоянно задает вопросы	18,0
Догадка	Радость на лице	55,5	Любопытство	Глаза загораются, зрачки расширяются	43,0
	Возглас «А—а!»	48,6		Рот приоткрыт	40,2
	Брови подняты	38,8		Брови подняты	34,7
	Глаза широко открыты, горят	31,9		Задает интересные вопросы	15,2
	Рот открывается	27,7			
Сомнение	Глаза выражают вопрос	47,2	Безразличие	Скучный вид	63,8
	Подсматривает у товарища	40,2		Занимается другим делом	61,6
	Задумчивый взгляд	40,2		Отсутствующий взгляд	55,5
	Хмурость на лице	36,1		Потупленный взгляд	11,8
	Ответ начинает несколько раз	29,1		Бесстрастное лицо	6,9

1	2	3	1	2	3
<b>Злость</b>	Брови сдвинуты к переносице	54,1	<b>Разочарование</b>	Безразличный вид	25,0
	Повышенный голос	45,8		Глаза опускаются (грустные)	20,8
	Губы сжаты	44,4		Взмах руками, наклонение	
	Прищуренный взгляд	41,6		головы	11,1
	Морщины на лбу	26,3		Слезы	4,1
<b>Обида</b>	Слезы, плач	56,9	<b>Скука</b>	Занимается посторонним делом	80,5
	Губы надуты	55,5		Потухший вид	62,5
	Мало разговаривает	48,6		Зевание	41,6
	Брови сдвинуты к переносице	30,5		Смотрит по сторонам,	
	Глаза печальные, грустные	29,0		крутится	40,2
<b>Стыд</b>	Веки опущены	50,0	<b>Радость</b>	Улыбка	86,1
	Покраснение кожи лица			Глаза ширятся, горят, сияют,	
	щеки ушей	41,6		блестят светятся	70,8
	Молчание (или извинения)	37,5		Смех, смешливость	66,6
	Надуты губы	37,5		Счастливы вид	29,1
Не смотрит в глаза (смущен)	31,9	Слезы	5,5		
<b>Увлечение</b>	Живые глаза, горят	36,1	<b>Удовольствие</b>	Улыбка	54,1
	Ничего вокруг не замечает	33,3		Радуетса (веселый)	44,4
	Охотно работает	30,5		Подвижный	27,7
	Речь быстрая	8,3		Блеск в глазах	23,6
				Лицо сияет (счастье)	13,8

выражения эмоций. Обращает на себя внимание и такое; в общей массе большинство педагогов редко избирают вегетативные и интонационные признаки при описании эмоций школьников. Как показали специальные исследования, выполненные под нашим руководством М. Б. Коробицыной (121), среди опытных педагогов, имеющих длительный стаж работы в школе, эта тенденция не сохраняется. Объясняются данные положения и тем, что вегетативные изменения эмоций, при психологической подготовке студентов педагогических вузов фактически не рассматриваются. Лишь приобретя значительный опыт работы с учащимися, педагоги самостоятельно начинают использовать вегетативные проявления по определенным признакам выражения эмоций учащихся.

В тоже время вегетативные признаки при проявлении тех или иных эмоций не всегда являются надежными показателями их оценки. Это можно подтвердить тем, что при разных эмоциях фиксируется одинаковые вегетативные изменения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство эмоции не так четко дифференцируются по экспрессивным признакам. Это согласуется в определенной степени с результатами исследований, выполненных на другом контингенте испытуемых (94; 127; 145 и др.).

Следующим шагом нашей работы явилось изучение особенностей реального распознавания педагогом эмоций школьников.

Мы полагали, что данные этого исследования позволят с большой достоверностью уточнить круг так называемых базальных эмоций, т. е. ведущих в сходном синдроме.

Для проверки указанного предположения осуществлялись четыре взаимосвязанных эксперимента, в которых приняли участие 62 учителя начальных классов. Исходя из результатов предыдущих исследований нами были отобраны 9 фотографий и видеофрагментов, на которых отображались эмоции, близкие к недоумению, удивлению; разочарованию, безразличию; скуке; любопытству, любознательности, воодушевлению, увлечению; злости; сомнению, догадке; удовольствию, радости; боязни; стыду, смущению; обиде; интересу.

В первой части эксперимента каждому испытуемому показывали фотографии в отдельности и предлагали назвать со снижающей вероятностью наблюдаемую эмоцию (табл. 9). Во второй части эксперимента при демонстрации фотографий давалась речевая информация о ситуации, в которой на-



ходится учащийся. В третьей — демонстрировался на мониторе фрагмент лица учащегося без звука, а в четвертой — осуществлялась та же процедура только со звуком. По окончании всех экспериментов производилось ранжирование среднестатистических значений эмоций.

Анализ результатов показал. (см табл. 10), что лишь по эмоциям, изображенным на фотографиях № 4 и № 6 во всех

## Распознавание эмоций по экспрессивным признакам лица

Изображения	Условия демонстрации и частота (%) названных модальность эмоции (1-3 места при ранжировании)							
	Фотография				Видеофрагмент			
	без комментария		с комментарием		без звука		со звуком	
I	Догадка	46,7	Удивление	58,0	Недоумение	48,3	Удивление	66,1
	Удивление	35,4	Сомнение	53,2	Удивление	46,7	Недоумение	51,6
	Недоумение	30,6	Догадка	50,0	Догадка	40,3	Любопытство	46,7
II	Скука	35,4	Скука	77,4	Безразличие	50,0	Скука	82,2
	Безразличие	33,2	Безразличие	67,7	Скука	43,5	Безразличие	72,5
	Обида	24,1	Разочарование	45,1				
III	Любознательность	29,0	Интерес	67,7	Интерес	51,6	Интерес	79,0
	Интерес	27,4	Любознательность	30,0	Увлечение	35,4	Любознательность	61,2
	Любопытство	22,5	Воодушевление	30,6	Любопытство	32,2	Любопытство	56,4

1	2	5	4	5				
IV	Злость Гнев Обида	50,0 45,1 38,7	Злость Гнев	90,0 85,4	Злость Гнев	88,7 83,8	Злость Гнев	91,9 87,0
V	Удивление Сомнение Догадка	35,4 29,0 24,1	Сомнение Догадка —	82,2 62,9	Увлечение Сомнение Догадка	66,1 64,5 59,6	Сомнение Догадка	95,1 72,5
VI	Радость Удовольствие	100 82,2	Радость Удовольствие	100 66,1	Радость Удовольствие	100 83,8	Радость Удовольствие	100 91,9
VII	Страх Тревога Боязнь	43,5 41,9 40,4	Боязнь Страх Тревога	91,9 62,9 61,2	Страх Боязнь Тревога	50,0 48,3 46,7	Боязнь Тревога Страх	93,5 82,2 45,1
VIII	Смущение Стыд Боязнь	32,2 29,0	Стыд Смущение Скука	74,1 67,7 17,7	Сомнение Стыд Смущение	58,0 56,4 54,8	Стыд Смущение —	82,2 66,1
IX	Злость Обида Разочарование	37,0 33,8 22,5	Обида Разочарование	75,8 38,7	Обида Разочарование	51,6 32,2	Обида Разочарование	77,4 50,0

сериях опытов (т. е. при представлении фото без и с комментарием; видеофрагмента без и со звуком) первую позицию заняла одна эмоция. В первом случае (№ 4) — это злость, во втором (№ 6) — радость. Соответственно, вторые позиции остались у злости — гнев, а у радости — удовольствие. В трех частях опытов при оценке эмоции (фото № 2), первую позицию заняла скука. А у эмоции (фото № 3) — интерес, а у эмоции на фото № 9 — обида. При этом следующее за скукой оказалось безразличие, а третьей — разочарование.

В двух сериях опытов при определении эмоции фото № 1 первую позицию заняло удивление, а при оценке эмоции фото № 5 — сомнение, фото № 7 — боязнь, фото № 8 — стыд. Вторые и третьи позиции (после дополнительной информации) за удивлением заняло сомнение, недоумение, а также догадка. Примерно эти же эмоции констатируются при демонстрации эмоции на фото № 5. За боязнь следует страх и тревога, а за стыдом — смущение.

Результаты последних экспериментов показывают, что ведущими в синдромах эмоций удивление, недоумение является удивление; скуки, безразличия, разочарования — скука; интереса, любознательности и любопытства — интерес; сомнения, догадки — сомнение; гнева, злости — злость; радости, удовольствия — радость; страха, боязни, тревоги — боязнь; стыда, смущения — стыд; обиды, разочарования — обида.

Обращаясь к показателям эффективности распознавания эмоций школьников педагогами, мы видим, что, с одной стороны, имеются эмоции, которые педагоги определяют без особых затруднений (радость, злость, интерес, боязнь), с другой, имеются эмоции (скука, стыд, обида), которые даже с увеличением информации они распознают с затруднением. При этом, следует подчеркнуть, что речь идет о педагогах, которые получили определенную психологическую подготовку в процессе эксперимента.

В целом, по результатам выполненных исследований в данном разделе можно сделать следующие выводы.

1. Проблема диагностики эмоций школьников изучена в современной педагогической психологии недостаточно. Установлено, что признаки, по которым педагоги описывают эмоции школьников, можно подразделить на две группы; субъективные и экспрессивные.

2. Определено, что субъективные признаки эмоций относительно экспрессивных более разнообразны.

3. Раскрыто, что такие зоны лица учащихся, как область

глаз и рта, являются доминирующими при описании экспрессивных признаков выражения эмоций школьников.

4. Выделены девять групп (синдромов) эмоций; 1) недоумение, удивление; 2) скука, безразличие; 3) интерес, любознательность, любопытство; 4) злость, гнев; 5) сомнение, догадка; 6) радость, удовольствие; 7) боязнь, страх; 8) стыд, смущение, 9) обида, разочарование, которые имеют общие внешние признаки выражения. При этом установлено, что ведущей в первом синдроме является эмоция удивления, во втором — скука, третьем — интерес, четвертом — злость, пятом — сомнение, шестом — радость, седьмом — боязнь, восьмом — стыд, девятом — обида.

5. Показано, что при расширении информации вероятность эффективности распознавания педагогами эмоций школьников улучшается. В то же время, эффективность распознавания всех эмоций неодинакова. Имеются эмоции, которые вызывают трудности у педагогов при их диагностике.

### **Раздел III. МЕТОДЫ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В настоящем разделе приведены данные о различных комплексах методов регуляции эмоций применительно к специфике учебной деятельности. На основе их обобщения описывается разработанная система приемов по эмоциональной регуляции учебной деятельности, имеющая важное значение для психологической подготовки учителя.

#### **3.1. Проблема классификации методов регуляции эмоций**

В различных отраслях психологической науки разработка методов регуляции эмоций человека ведется неравномерно. Приоритет в этой области занимает медицинская психология и психология спорта. Исследованием методов регуляции эмоций активно занимаются специалисты инженерно-трудовой психологии (75), авиационно-космической (244), а также ученые, работающие в области социальной психологии (245). Имеются отдельные работы, где рассматриваются приемы регуляции эмоций в педагогической психологии (271).

Приступая к исследованию, мы полагали, что разработка методов регуляции будет научно-обоснованной, если, во-

первых, проанализировать имеющийся опыт их использования в различных отраслях психологической науки, во-вторых, осуществить систематизацию методов, исходя из определения относительной адекватности условиям процесса учебной деятельности.

Изучение литературы, посвященной методам регуляции эмоций в медицинской психологии (30; 208; 225 и др), показывает, что их арсенал достаточно обширен. Условно все методы, используемые в этой отрасли можно свести к гипнотерапии, аутогенной тренировке, рациональной психотерапии, коллективно-групповой психотерапии, психоэстетотерапии, наркопсихотерапии, поведенческой психотерапии, семейной психотерапии и др. Указанные методы могут подразделяться еще на несколько разновидностей (подгрупп). Многие из перечисленных методов в адаптированном виде используются и в других сферах деятельности для регуляции эмоций человека. Например, в психологии спорта эти методы регуляции эмоций человека в адаптированном виде представлены на уровне ряда специфических приемов, типа самовнушения, самоубеждения, косвенной психотерапии, стрессопсихотерапии, внушение наяву, психотерапии с использованием художественной литературы и радиомагнитофонной техники. О. А. Черникова и О. В. Дашкевич (264) в систему методов регуляции эмоций включают дыхательные упражнения, двигательные и экспрессивные действия, массаж, воздействия на функции анализаторов, словесные воздействия, преднамеренные изменения содержания и направленности мыслей, воспроизведение определенно-положительных представлений и др.

Наибольшее распространение в психологии получила аутогенная тренировка, основателем которой является немецкий ученый Шульц (313). Имеются работы (58), где к решению проблемы методов регуляции деятельности подходят комплексно, например, при обосновании программ различных комнат психологической разгрузки, центров психологической реабилитации и др. В инженерной, авиационной и трудовой психологии помимо перечисленных методов регуляции эмоциональных состояний применяются и музыкальные. Не вдаваясь в подробности анализа систем приемов, входящих в каждую из указанных групп методов, отметим, что большинство из них основывается на общих принципах внушения и самовнушения. Анализ также показывает, что отсутствие единой универсальной основы систематизации методов вносит определенные трудности в их изучение. Поставив цель раз-

работать такую систему, мы стремились, чтобы она давала целостное представление о всех методах, была удобной для использования различными специалистами и позволяла более эффективно подойти к анализу конкретных приемов регуляции эмоций в учебной деятельности.

Результаты исследований показали, что при систематизации методов регуляции эмоциональных состояний необходимо исходить из трех основных принципов: по-первых, принципа направленности, во-вторых, принципа воздействия и в третьих, принципа осуществления.

Условно данную систему можно представить в виде следующей схемы:

Схема 1

Направленность	Характер воздействия:	Способ осуществления:
На определенный вид деятельности или ситуацию	Активирующие	Дыхательные
	Успокаивающие	Двигательно-экспрессивные
На себя — саморегуляция	Вызывающие или устраняющие необходимый знак эмоции (эмоциогенный эффект)	Вербальные
		Цвето-световые
На других — регуляция	Другие	Звуковые
		Прямые и косвенные
		Отдельные и комбинированные
		Другие

### 3.2. Систематизация методов регуляции эмоций применительно к учебной деятельности

Проблема выделения и систематизации методов регуляции эмоций учащихся в современной педагогической психологии является одной из наиболее актуальных и недостаточно разработанной. Имеющиеся учебники, пособия для студентов педагогических институтов лишь косвенно отражают некоторые моменты возможного использования методов регуляции эмоций в учебно-профессиональной деятельности учителя.

В целом, анализ состояния проблемы методов воздействия на эмоциональную сферу человека показал, что их арсенал

достаточно обширен. При определенной адаптации используемые в других видах деятельности методы могут быть реализованы и в учебной.

Для изучения методов регуляции эмоций особую актуальность приобретают приемы, используемые в ораторском искусстве, различных отраслях педагогики и самой психологии. При этом мы полагаем, что интеграция знаний о методах, которые применяются в различных отраслях наук позволила бы более целостно выделить их систему применительно к специфике учебно-профессиональной деятельности учителя.

Исходя из выдвинутой нами гипотезы, ставились следующие задачи исследования.

Во-первых, обобщить имеющиеся сведения о методах воздействия на эмоциональную сферу личности.

Во-вторых, на основе интеграции знаний о выделенных системах разработать группу методов применительно к специфике эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Следует отметить, что методы управления эмоциями учащимися рассматриваются многими исследователями теорий учения. В качестве таких приемов или методов рекомендуется использовать положительное подкрепление действий учащихся (137; 229; 237; 318 и др.), различные фрагменты игр (28; 118; 239; 275 и др.), наглядность (118; 239 и др.), требовательность к выполнению действий (53), увлекательные логико-психологические задачи (28; 302 и др.), театрализованные действия (118). Но при этом авторы не дают целостного описания приемов управления эмоционально-мотивационной сферы учащихся, исходя из закономерностей процесса учения.

Анализ также свидетельствует, что нет такой целостной системы в учебниках по педагогике и психологии. В отдельных их разделах лишь косвенно обозначаются некоторыми специалистами методы управления сферой чувств учащихся. Это касается группы методов стимулирования познавательной активности и развития мотивации учения. Необходимо отметить, что в последние годы появились специальные работы, посвященные приемам эмоционального стимулирования в учебно-воспитательном процессе (284), где на основе эмпирических данных педагогического опыта, рекомендуется для эмоционального стимулирования беседа, диспут, художественный рассказ, кино, телевидение, игра, убеждения, соревнования и др. В целом, обобщая работы в этой области (16; 134; 135; 153; 166; 268 и др.) с учетом задач нашего исследования

можно выделить три группы косвенных методов эмоциональной регуляции учебной деятельности в общей дидактике, основанных на способе представления учебного материала и моделирования эмоциогенных ситуаций:

Схема 2

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

Указанные методы систематизированы нами не окончательно, так как в большей степени они представлены специалистами лишь на описательном уровне без конкретного арсенала приемов, наполняющих их содержание. Например, рассматривая приемы, активизирующие переживания учащихся, связанные с изучением учебного материала (С. П. Баранов), или методы стимулирования учения, т. е. формирование интереса к учению, развитие мотивации долга и ответственности в учении, авторы не поясняют, какие именно приемы конкретно они имеют в виду. Представленная нами система лишь частично восполняет указанные упущения.

Следует отметить, что более основательно к решению данного вопроса подходят специалисты, исследующие проблему педагогической техники и педагогического мастерства. Обобщая работы, посвященные этой области знаний (108; 110; 156; 178; 199; 214; 224; 271 и др.), также можно выделить ряд как прямых, так и косвенных методов, связанных с регуляцией познавательной активности учащихся и саморегуляции учителя. Их систематизация имеет следующий вид:

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

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

Многие наши наблюдения за уроками ведущих учителей, а также изучение опыта педагогов-новаторов (6; 7; 270; 272 и др.) показывают, что в их деятельности используется достаточно обширный арсенал методов воздействия на эмоциональную сферу учащихся. Условно его можно подразделить на две группы. Это—методы, направленные на оперативное корригирование негативных эмоций учащихся, а также методы, усиливающие эмоциогенный эффект содержания вводимого дидактического материала. Эти методы можно систематизировать следующим образом:

Схема 4

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

Большинство из указанных приемов механически переносятся многими учителями на свою деятельность. Отсутствие в данном случае четкой логико-психологической обоснованности и стихийно-сформировавшейся техники выполнения того или иного приема не всегда приводит к желаемым резуль-

татам, Принцип «как можно больше методов» не редко сводит на нет достижения учебных целей занятий.

Наиболее расширенная система методов воздействия на эмоциональную сферу учащихся представлена в суггестопедагогике (Г. Лозанов, 141). Анализ работ по этой проблеме показывает, что условно в суггестопедагогике можно выделить 4 группы методов. Во-первых, методы, связанные с условиями организации учения (воздействие светового фона, позиции расположения учащихся, музыкального фона, воздушных потоков). Во-вторых, методы подбора содержания дидактического материала (связь его с практической деятельностью, эмоциогенной насыщенностью, характерной компоновкой циклами или блоками, двухплановостью представления). В-третьих, методы, основанные на условиях социального взаимодействия (использование различных видов тренингов). В-четвертых, методы, основанные на концертнике или псевдопассивности (вступительные беседы, специально оформленная речь педагога).

Значительный интерес представляют методы воздействия на эмоциональную сферу слушателей в ораторском искусстве. Анализ работ (12; 38; 60; 92; 173 и др.) по данной проблеме показывает, что применительно к условиям учебной деятельности наиболее существенными в ораторском искусстве выступают методы, связанные с изменением различных характеристик экспрессий, стилистических композиций и т. п. Условно все приемы, используемые в ораторском искусстве, можно свести к двум взаимодополняющим группам:

Схема 5

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

В свою очередь экспрессивные методы подразделяются на мимические и жестовые. Первые, отражая модальности раз-

ных эмоций на лице, выступают своеобразными усилителями эффекта сопереживания. Вторые могут нести как самостоятельную эмоциогенную информацию за счет действий рук и различных движений, так и в дополнение к другим источникам передачи информации.

Приведенные системы методов достаточно упрощены. Они описаны без раскрытия и характеристик подсистем, входящих в те или иные группы.

В настоящем разделе мы стремились дать в первом приближении сложившиеся системы методов регуляции эмоций в анализируемых отраслях научных знаний. Многие в указанных системах носит общий характер. Выделенные группы методов должны стать предметом дальнейшего анализа с целью уточнения их адекватности целенаправленного использования в различных условиях учебной деятельности, а также расширения методического описания входящих в них приемов.

### 3.3. Характеристика методов эмоциональной регуляции учебной деятельности

Опираясь на данные предыдущего анализа, а также особенности развертывания процесса учебной деятельности, мы разработали систему специфических методов эмоциональной регуляции. Согласно принципа направленности применительно к учебной деятельности, система подразделяется на две группы методов.

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

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

а) Методы, направленные на усиление эмоциональности дидактического материала, ориентировочно-мотивационного, исполнительного и рефлексивно-оценочного компонентов учебной деятельности. Они связаны с созданием эмоциогенных эффектов типа внезапности, яркости и контраста, драма-

тизации, ограничения, дезинформации успеха, поощрения, комфортности и других, которые приводят к возникновению у учащихся благоприятных эмоций, детерминирующих эффективность учебной деятельности.

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

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

При подразделении методов мы исходим прежде всего из относительно-целевой направленности их на регуляцию выделенных ранее эмоций, а также возможностей освоения педагогами.

Рассмотрим подробнее основные позиции перечисленных групп методов.

## **А. Методы саморегуляции эмоциональных состояний учителя**

Методы данной группы разрабатываются многими специалистами (43; 231; 243; 271 и др.). Приоритет занимают работы, в которых излагаются возможности построения систем приемов на основе принципов аутогенной тренировки (313), активной саморегуляции (208), психорегулирующей тренировки (3; 55; 56), эмоционально-волевой тренировки (240), четырехэлементной релаксации (271), активной саморегуляции (264) и т. д.

Попытку обобщить методы саморегуляции предприняли Г. С. Никифоров, Ю. И. Филимоненко, А. И. Польшин (172). Авторы выделяют пассивную и активную саморегуляцию. Последнюю подразделяют на опосредованную (представление эмоционально-позитивных ситуаций; мысленное разыгрывание значимых ситуаций, вживание в эталон и образ, идеомоторная тренировка) и прямую, т. е. связанную с самовнушением путем реализации формул аутогенной тренировки.

Изучение различных систем методов саморегуляции сос-

тояний показывает, что многие из них могут использоваться учителем в своей деятельности после незначительной адаптации, учитывающей специфические условия его работы. Применительно к педагогической деятельности Р. И. Хмелюк, А. А. Востриков и др. (243) осуществили систематизацию приемов саморегуляции состояний учителя по умению владеть собой. Отдельные приемы саморегуляции рассматриваются фрагментарно и другими специалистами в рамках курсов педагогической техники и педагогического мастерства.

Мы полагаем, что эффективность методов саморегуляции выше в том случае, когда они позволяют учителю, в зависимости от эмоциогенной ситуации и индивидуальных особенностей переживания, использовать как выборочно отдельные приемы, так и в комплексе.

Нами представляется система, включающая ряд действенных методов. Это — метод мимических действий, основанный на так называемом обратном эффекте психологических функций выражения эмоций (73; 170; 280 и др.). Например, чтобы испытывать переживание радости, учителю можно рекомендовать стремиться к ее выражению в мимике. Метод не требует особой психологической подготовки и условий для реализации. Он может быть использован в самых различных условиях работы учителя и по мере приобретения опыта педагогической деятельности дает ощутимые результаты в коррегировании состояний. Его усвоению способствуют различные тренинги экспрессии.

Прием психомоторных и жестовых действий имеет примерно ту же психофизиологическую основу, что и предыдущий. Однако, его механизм реализации преимущественно связан с двигательной системой человека, выступающей определенным регулятором состояний (227; 240 и др.). Например, чтобы повысить состояние эмоционального возбуждения, желательно увеличить темп и напряжение своих движений (жестов). Для успокоения необходимо выполнять двигательные действия плавно, размеренно, снижая и затормаживая их активность.

Прием дыхательных упражнений основан на психофизиологических и биохимических функциях регуляции дыхания (208; 227). Он может использоваться как самостоятельно, так и в сочетании с другими средствами саморегуляции. Например, для отвлечения от сильно действующих эмоциональных раздражителей можно рекомендовать одно-три упражнения, в зависимости от конкретных условий.

1. Вдохнуть умеренно полной грудью, задержать дыхание на 5—6 секунд. Медленно выдохнуть. Повторить 2—3 раза.

2. Вдохнуть, задержать дыхание, произнести в уме: «Я выдохну и успокоюсь». Выдохнуть и расслабиться. Повторить несколько раз.

3. Прощупать пульс и запомнить его ритм. Затем сделать вдох на 4 удара и выдох на 4 удара. После вдоха сделать небольшую задержку дыхания, не допуская перенапряжения. Повторить несколько раз.

Далее нами выделяются методы, основанные на самовнушении и волевых усилиях. Эффективность данных методов саморегуляции подтверждена в ряде исследований (243). Авторы выделяют: методы, основанные на эмоциональной стимуляции (самотивирование, самоодобрение, самоуспокоение, самоощереение, самонаказание); приемы самостимуляции с помощью самовнушения (подражания идеалу, перевоплощение в идеал и присвоение его действий); переживание чувств удовольствия или неудовольствия, связанных с предстоящими действиями (т. е. внушение себе этих ощущений или переживаний); приемы исполнительных действий (самопринуждение, самообщение, самоприказы, переключение сознания с желаемого на необходимое, сосредоточение внимания на нужном).

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

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

Идеомоторная тренировка в отличие от предыдущего приема имеет специфическую направленность внимания и мышления на предстоящие действия. Основан этот метод на оживлении в сознании действий, которые должны быть реализованы. Известно, что процесс мысленного проигрывания несет важную регуляторную функцию, связанную с эмоциональной настройкой. Педагогу можно рекомендовать мысленно проигрывать перед ответственным уроком наиболее сложные его фрагменты 1—2 раза, а урок в целом — 1 раз.

Аутогенная тренировка относится к разряду наиболее сложных методов саморегуляции (313). В психологической литературе описаны различные ее варианты (140). В основе аутогенной тренировки лежит принцип активного самовнушения при высказывании по определенной системе специально подобранных фраз, «про себя», которые должны стать ощущением. Освоение техники аутогенной тренировки желательно проводить под руководством специалиста-психолога.

Применительно к работе учителя с незначительной адаптацией можно использовать фрагменты аутогенных тренировок описанные в ряде работ (115, 264).

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

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

Разработанная нами система включает три этапа: подготавливающий, рефлексивно-настраивающий и мобилизующий.

Подготавливающий этап сводится к тому, чтобы отвлечься от резко-действующих эмоциогенных раздражителей, как внешнего, так и внутреннего характера за счет переключения внимания.

В задачу рефлексивно-настраивающего этапа входит аутогенная тренировка и выполнение предстоящих действий «идеомоторно». Есть основание считать, что идеомоторная тренировка, реализуемая в условия сниженного уровня бодрствования мозга (т. е. при аутогенном расслаблении) может оказать более выраженный эффект, чем в отвлеченных условиях его проведения.

Цель мобилизующего этапа сводится к поддержке и корригированию эмоционального состояния при выполнении действий в реальных условиях. На этом этапе применяются слова-самоприказы, дыхательные, психомоторные упражнения, экспрессивно-мимические и другие методы саморегуляции.

### **Б. Методы регуляции, направленные на усиление эмоциогенности дидактического материала**

В основе данной группы методов используются два подхода при создании эмоциогенных ситуаций. Во-первых, это ситуации, порождаемые условиями демонстраций (иллюстрирования) дидактического материала, и, во-вторых, ситуации, построенные на логико-психологических закономерностях введения знаний и на социально-психологических особенностях организации учебных занятий. В реальном учебном процессе оба эти подхода реализуются одновременно.

К первой группе можно отнести методы, основанные на эмоциогенных эффектах проектно-художественных закономерностей, т. е. связанных с формой демонстрации (иллюстрации) дидактического материала. В основе данного метода лежат проектно-художественные закономерности как условия, моделирующие эмоциогенные ситуации утитарно-эстетического характера, «...при которых утитарная функция изделия преломляется сквозь призму эстетического фактора закономерностей формообразования. Ведущие категории выразительности формы, достигаемые способом художественного конструирования, составляют объемно-пространственные структуры и тектонику». (241, с. 114). При этом, как отмечает автор, содержательную сторону красоты формы дидактического материала выражает ее целостность, характеризующая соразмеренность, соподчиненность единством, равновесием, повторением особенностей целого в его частях. Вводится эта содержательная основа формы с помощью приемов гармонизации: симметрии и асимметрии, пропорции метра и ритма, контраста и нюанса, фактуры, света, цветовой гармонии. Эти приемы важно учитывать педагогу при разработке наглядного материала, несущего помимо смысловой и эмоциональную нагрузку.

Прием «подсветки» основан на психофизиологическом эффекте зрительного аппарата. Процесс восприятия

осветленных объектов или затемненных по разному влияет на эмоциональное состояние. Например, для создания ситуации необычности или новизны, важно неожиданно осуществить подсветку основного компонента представляемого дидактического материала, что способствует повышению эмоционального возбуждения.

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

Прием «цветовых эффектов» имеет примерно ту же психофизиологическую основу. В многочисленных исследованиях указывается на влияние как отдельных цветов, так и их сочетаний на эмоциональную сферу человека (34; 142; 143; 192 и др.).

Анализ этих работ показывает, что использование цветовых эффектов в деятельности человека может выступать регулятором его эмоциональных состояний. В выполненном под нашим руководством исследовании (58) установлено, что наибольший эмоциональный эффект мобилизующего характера у учащихся вызывают красный, желтый, фиолетовый и оранжевый цвета. С их помощью целесообразно на наглядно-иллюстративном материале выделять главное, существенное. Такие цвета как зеленый, синий, голубой в большей степени действуют на учащихся успокаивающе.

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

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

Освоение технологии метода, основанного на проектно-художественных закономерностях регуляции, требует специально организованной подготовки в области анализа закономерностей композиции, эргономики, художественно-конструкторского стиля и др. Наши исследования показывают, что для этих целей больше всего подходят несколько адаптирован-

ные учебно-методические разработки, представленные В. С. Полтараком, В. В. Небесновой, А. Я. Исаенко, (192) и М. Н. Фишером (241).

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

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

К речевым технико-выразительным эмоциогенным воздействиям мы относим различные приемы интонации. Интонационные приемы, отражая ритмо-мелодические свойства устной речи, выполняют не только смысловые и синтаксические функции, но и важные эмоционально-экспрессивные (12; 38; 60; 90; 116; 173 и др.). По своему характеру интонация несет ряд эмоциональных характеристик (мелодику, темп, ритм, интенсивность речи, тембр голоса, а также фразовые, логические и эмфотические—ударения), проявление и смена которых в учебном процессе может выступать средством регуляции эмоциональных состояний учащихся. Она является гибким средством эмоционального обогащения дидактического материала. Особенно ее эффективность возрастает на уроках литературы, природоведения и др.

Интонационные действия в сочетании с экспрессивными обостряют эмоциональный контраст при изложении педагогом тех или иных фрагментов учебного материала, способствуют проявлению и активизации целой гаммы чувств школьников, их сопереживанию. Овладение будущими учителями интонационными приемами предусмотрено курсом «культура речи». Однако, как показали наши исследования, их усвоение происходит эффективней в курсах, предложенных в ряде

работ (38; 107; 108; 178), учитывающих специфические особенности деятельности учителя.

К методам сюжетно-речевого класса мы относим выразительно-изобразительные средства языка. В ряде исследований (38; 131; 157 и др.) указывается, что для достижения необходимых эмоциогенных эффектов в педагогической деятельности целесообразно использовать такие выразительно-изобразительные средства языка, как тропы, фигуры, пословицы, поговорки, крылатые слова и композиционно-стилистические приемы.

Ранее мы подчеркивали, что данные методы рассматриваются в рамках курсов культуры речи и ораторского искусства. К сожалению, психологические закономерности эмоциогенных эффектов таких приемов изучены недостаточно. Чтение названных курсов без учета интеграции знаний психологии приводит к тому, что большинство выпускников педагогических вузов не владеют технологией эффективного использования сюжетно-речевых приемов в эмоциональной регуляции познавательной деятельности школьников. Лишь отдельные спецкурсы по коммуникативной подготовке студентов педагогических вузов частично восполняют эти пробелы.

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

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

Выполненные под нашим руководством исследования (11) показывают, что при введении дидактического материала можно применять музыку (как метод регуля-

ции), усиливающую эмоциогенный эффект его содержания (т. е. близкую к теме), и музыку эмоционально-комфортного характера для поддержания приятного настроения при решении учебных задач. В первом случае речь идет о музыке, адекватной по эмоциогенности содержательной стороне иллюстрируемого дидактического материала: например, можно сопровождать чтение стихов на уроке литературы близкой по теме музыкой. Во втором случае имеется ввиду такая музыка (преимущественно инструментального характера), которая создает эмоционально-комфортное состояние у учащихся, когда они самостоятельно выполняют учебные задания. Например, может звучать музыка, когда школьники пишут буквы, слова и т. п.

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

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

В основе логико-психологических закономерностей введения знаний лежат приемы проблемно-поискового характера. К ним можно отнести методы, затрудняющие и облегчающие условия решения творческих задач учащимися (161). Большие резервы эмоциональной регуляции имеются в процессуальной стороне содержательных обобщений (33; 63; 65; 203). Используя психологические закономерности логических компонентов содержательных обобщений в ходе разработки процесса учения, можно смоделировать эмоциогенные ситуации, которые были бы в наибольшей степени адекватны его этапам (см. 1.3.). Это позволяет рассматривать содержательные обобщения не только как способ формирования понятий, но и как метод эмоциональной регуляции учебной деятельности.

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

исследований (10; 21; 57; 184; 194; 281 и др.) отмечено существенное возрастание эмоциональных проявлений у людей, находящихся в различных ситуациях совместной деятельности. К таким специфическим эффектам можно отнести эмоциональное подражание, эмоциональное заражение, эмпатию, настроение, монотонию, симпатию и т. п. В ходе взаимодействия человека с другими людьми происходит, прежде всего, его «...эмоциональная оценка этого другого» (10, с. 143). Особое значение имеют работы (117; 143; 212; 231; 238; 239 и др.), в которых совместная деятельность рассматривается как условия регуляции познавательной деятельности учащихся.

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

Преимущества совместных усилий учащихся в решении поставленных перед ними задач на занятии наиболее удачно изложила Г. А. Цукерман (247). Среди них можно отметить такие: школьники получают больше удовольствия от учения; комфортнее чувствуют себя в школе; снижается школьная тревожность; возрастает познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся; меняется характер взаимоотношений между детьми, они становятся добрее, человечнее; дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя; возрастают объем усвоенного материала и глубина его понимания; уменьшаются некоторые дисциплинарные трудности и т. д.

Естественность, непосредственность поведения учащихся, их самостоятельность в деятельности позволяют создать не-

обходимые эмоциогенные ситуации на всех этапах учебного процесса. Наибольший эмоциогенный эффект возникает тогда, когда совместная деятельность учащихся реализуется в ролевых, проблемно-сюжетных играх, играх-соревнованиях. По мнению Л. С. Выготского, в игре ребенок одновременно испытывает два вида переживаний. Исполняя роль, он живет своими чувствами и эмоциями персонажа.

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

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

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

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

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

тельности», о котором пойдет речь в заключительном разделе нашей работы.

К разряду специальных методов эмоциональной регуляции при введении дидактического материала можно отнести суггестопедию. Она представляет собой целостную систему различных психологических приемов, направленных на создание комфортного состояния при усвоении дидактического материала. Основателем этого метода принято считать Г. Лозанова (141).

В его системе выделяются следующие методы регуляции эмоциональных состояний учащихся: инфантилизация (принцип псевдопассивности), игра в учебном процессе; двуплановость представления заготовок дидактического материала, интонационные, звуковые и световые воздействия; ритм, концертка, псевдопассивность (внушение в обычном состоянии). Характер условий занятий предусматривает вступительную беседу, необычную обстановку в аудитории, (удобные кресла, приятный рассеивающий свет и др.), специфическое оформление речи преподавателя, музыкальный фон. Процесс активизации учащихся достигается также, помимо перечисленных приемов, и так называемыми суггестивно-коммуникативными этюдами. В многочисленных исследованиях, выполненных как в нашей стране, так и за рубежом, представленные Г. Лозановым приемы получили наибольшее свое развитие и модификацию при организации интенсивного обучения иностранным языкам.

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

### **В. Методы коррегирования негативных эмоций учащихся на занятии**

В состав методов оперативного коррегирования негативных эмоций учащихся мы включаем приемы мимических, жестовых, интонационных, контактных, конфиденциальных и поощрительных действий, переключения внимания, внушение, а также ряд приемов речевого характера. Некоторые из них

рассматривалось выше, для повышения эмоциогенности дидактического материала. Они могут использоваться и при коррегировании негативных спонтанно-ситуативных эмоций учащихся.

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

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

Типичной для многих школьников является эмоциональная неустойчивость, проявляемая в несдержанности. Для ее коррегирования или упреждения рекомендуется при взгляде педагога на учащегося выражать эмоцию радости, выполняя при этом движение головы вперед, показывая тем самым, что он рад за успехи школьника и знает о его желании.

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

**Метод жестовых действий,** аналогично мимике, может использоваться как самостоятельно, так и в со-

четании с другими приемами для коррегирования ситуативных эмоций или при изложении (иллюстрировании) дидактического материала. Эффективность реализации этого приема в эмоциональной регуляции учебной деятельности зависит от многих содержательных и динамических характеристик действий учителя.

Анализ ряда исследований (85; 127 и др.) применительно к учебной деятельности показал, что в работе педагога наиболее важными при коррегировании ситуативных эмоций являются жесты удивления, запрета, угрозы, благодарности, примирения, просьбы, сожаления, содействия, сочувствия, одобрения и т. д.

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

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

Методы контактных поощрительных и конфиденциальных действий. Они направлены на создание эмоциогенных ситуаций, связанных с удовлетворением потребности в одобрении или признании личностных достоинств школьников. Изучение опыта многих педагогов свидетельствует, что контактные, поощрительные и конфиденциальные действия являются эффективными методами при коррегировании ситуативных эмоций школьников на занятии. Яркое это наблюдается в работе педагога - новатора Ш. А. Амонашвили (6, 7) и его коллег. Наиболее эффективны контактные и конфиденциальные действия при работе с учащимися первых и вторых классов начальной школы. В работе с учащимися старшего возраста эти методы могут дать

обратный эмоциогенный эффект. Но такие рекомендации не касаются поощрительных действий, являющихся важными в коррегировании эмоций школьников любого возраста.

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

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

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

Метод переключения внимания основан на неожиданной установке учителя изменить направленность внимания учащихся с одних объектов на другие. Метод является достаточно оперативным средством при необходимости откоррегировать испытываемые эмоции школьником. Особенно это касается случаев, когда в классе неблагоприятная эмоциогенная ситуация и необходимо быстро успокоить учащихся, отвлечь от захватившего их эмоционального подъема или, наоборот, ввести элемент неожиданности для поднятия настроения. Например, можно использовать такую установку к классу: «Внимание. Посмотрите все назад. Что это такое на стене?» Дети, повернувшись назад, начинают внимательно рассматривать стену и произвольно выходят из своего эмоционального состояния. После достижения необходимого его уровня, учитель тактично переводит их внимание на материал учебной задачи. Опыт показывает, что использовать данный метод в одной и той же интерпретации часто не рекомендуется. Желательно иметь несколько заготовок и импровизировать их.

Значительное место в коррегировании ситуативных эмо-

ций учащихся занимают опосредованные приемы технико-выразительного и сюжетно - речевого характера (фольклор, юмор, притчи, крылатые слова и т. п.). Они создают глубокие интеллектуально-утонченные эмоциогенные ситуации, которые формируют у учащегося оценку собственных действий. Метод может быть направлен как на класс, так и на отдельных учащихся путем прямого воздействия или опосредованного. Исследования показывают, что реализация этих приемов вызывает трудности у большинства учителей при коррегировании ситуативных эмоций школьников из-за недостаточной коммуникативной их подготовки, ограниченного круга знаний в области литературы и искусства.

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

Для коррегирования негативных эмоций учащихся в педагогике используются также различные виды внушений, подробно описанные Э. Ш. Натанзон (166). Хорошие возможности для коррегирования негативных эмоций создают аутогенные и идеомоторные тренировки.

#### **Г. Методы, восстанавливающие функциональные состояния учащихся на занятии**

К данной группе методов мы относим переключение деятельности; психомоторные; дыхательные упражнения; элементы аутогенной тренировки и свето - цветное воздействие.

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

Дыхательные упражнения в регуляции функциональных состояний требуют определенной подготовки учителя. Они могут применяться как самостоятельно, так и в сочетании с другими приемами.

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

Выполненное нами исследование позволило построить целостную систему разновидностей этого метода. В частности, установлено, что психомоторные комплексы могут подразделяться на чисто двигательные с комментарием, на двигательные с музыкальным сопровождением (танцевальные) и комбинированные, психорелаксирующие (с применением элементов воображения).

В зависимости от условий учебной деятельности эти комплексы подразделяются на регламентные или ситуативные, а также, исходя из содержания дидактического материала, учитывающие специфику уроков русского и украинского языков, математики, природоведения, труда, рисования и пения. Выполняются они сидя за партой и стоя около парты. Подробно данный метод описан нами в методическом пособии «Психомоторная регуляция познавательной активности младших школьников» (256).

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

— Дети, садитесь удобно, положите руки на стол. Слушайте меня внимательно и стремитесь почувствовать у себя ощущения, о которых я буду вам говорить.

— Медленно закройте глаза.

— Расслабьте шею, руки, ноги.

— Представьте, что вы находитесь в зеленой роще.

- Над вами голубое-голубое небо.
- Дует приятный теплый ветерок по вашему лицу, рукам, телу.
- Вам приятно, вы расслаблены и отдыхаете.
- Кончики пальцев вашей правой руки расслаблены и набирают силу.
- Кончики пальцев вашей левой руки расслаблены и набирают силу.
- Ваша правая рука лежит расслаблено и набирает силу.
- Ваша левая рука лежит расслаблено и набирает силу.
- Вам приятно, вы чувствуете себя отдохнувшим, набираете силу.
- Открывайте глаза.
- Медленно выходите из-за стола, подтягивайтесь, подпрыгните и сделайте легкий хлопок над головой.
- Садитесь, Вы отдохнули.
- Теперь можно приступить к работе.

Варианты аутогенной тренировки можно разработать самому педагогу совместно со школьным психологом, предварительно освоив основные ее формулы. Эффект тренировки возрастает, если она дополняется музыкальным сопровождением.

Методические тонкости использования перечисленных методов регуляции эмоций будут рассмотрены нами в 5 разделе.

Подводя итоги изложенному, можно сделать следующие выводы.

1. Разработка методов регуляции эмоциональных состояний человека ведется в различных отраслях психологической науки не равномерно. Приоритет занимает медицинская психология, психология спорта и ряд других. Условно все методы регуляции эмоциональных состояний можно подразделить на 4 группы: по направленности на определенный вид деятельности (на себя — саморегуляция, на других — регуляция); по способу осуществления (дыхательные, двигательные-экспрессивные, вербальные, социально-психологические, цвето-световые, звуковые и др.); по характеру воздействия (активирующие, успокаивающие, вызывающие или устраняющие необходимый знак эмоций и др.).

2. Систематизация методов управления познавательной активностью и эмоциональными состояниями человека в различных отраслях психологии, а также педагогики и ораторского искусства показали, что эти методы при опре-

деленной адаптации могут использоваться для эмоциональной регуляции учебной деятельности.

3. Разработана система методов эмоциональной регуляции применительно к специфике педагогической деятельности, которая в зависимости от принципа направленности содержит, во-первых, методы саморегуляции состояний учителя, во-вторых, методы эмоциональной регуляции учебной деятельности школьников. Последние включают в себя методы, усиливающие эмоциогенность дидактического материала, методы коррегирования негативных спонтанно-ситуативных эмоций у отдельных учащихся и методы восстановления функциональных состояний учащихся на занятии.

4. Составленная характеристика методов эмоциональной регуляции представляет благоприятные возможности для моделирования различных эмоциогенных ситуаций в реальных условиях учебной деятельности и может стать предметом специального исследования.

## Раздел IV. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящем разделе приведены данные о результатах экспериментального апробирования выделенных методов регуляции с учетом ведущих эмоциогенных ситуаций учебной деятельности. Приступая к исследованию, мы опирались на гипотезу о том, что апробирование разработанных методов в условиях психолого-педагогического эксперимента позволит убедиться как в верности избранной стратегии решения поставленной проблемы, так и в необходимости усовершенствования психологической подготовки учителей к эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности.

### 4.1. Усиление эмоциогенности дидактического материала

Эмоциональная регуляция содержания дидактического материала связана с эмоциогенным насыщением ориентированно-мотивационного, исполнительного и рефлексивно-оценочного компонентов учебной деятельности. Достига-

ется это за счет различных методов регуляции, создающих ситуации внезапности, яркости и контраста, драматизации, дезинформации, экстремальности, успеха и поощрения, комфортности и т. д. Предполагалось, что эффективность методов регуляции находится в прямой зависимости от выраженности испытываемых эмоций учащимися. Поэтому, в исследовании применялись методики, позволяющие, с одной стороны, фиксировать на занятии тип используемого метода, его технику выполнения и адекватность ситуации этапу учебной деятельности, а с другой — регистрировать испытываемые эмоции учащимися в моменты реализации приемов.

Исследование эмоций школьников велось посредством экспертного наблюдения за их внешними проявлениями и выборочного опроса учащихся, уточняющего испытываемые эмоции. Полученные на этой основе данные позволили определить модальность эмоций, их адекватность или неадекватность ситуации того или иного этапа учебной деятельности. Анализу подвергались лишь те данные об изменении (исключая низкий уровень выраженности) эмоций, при получении которых методы регуляции не имели отклонений в технике их использования и были адекватными требованиям эмоциогенных ситуаций этапов учебной деятельности.

Исследованию подвергалось 46 первых-третьих классов (1070 учащихся) начальной школы и 110 уроков. Экспериментальные уроки разрабатывались под нашим руководством с аспирантами, научными сотрудниками и студентами-стажерами, которые их и проводили в школе-лаборатории и базовых школах кафедры.

Из полученных данных (рис. 1, 2, 3) можно сделать вывод, что существуют определенные различия в проявлениях диагностируемых эмоций учащихся разного возраста. Отчетливо выделяются шестилетки относительно учащихся вторых и третьих классов. Например, эмоция удивления фиксируется чаще в среднем (на 21.4%) у шестилеток относительно учащихся вторых и третьих классов при моделировании эмоциогенных ситуаций, связанных со знакомством с новым дидактическим материалом. Также у первоклассников больше (в среднем на 3%), чем у других школьников, проявляется эмоция интереса на исполнительном компоненте учебной деятельности. В то же время на всех этапах учебной деятельности эмоция скуки представлена у

МАТЕМАТИКА

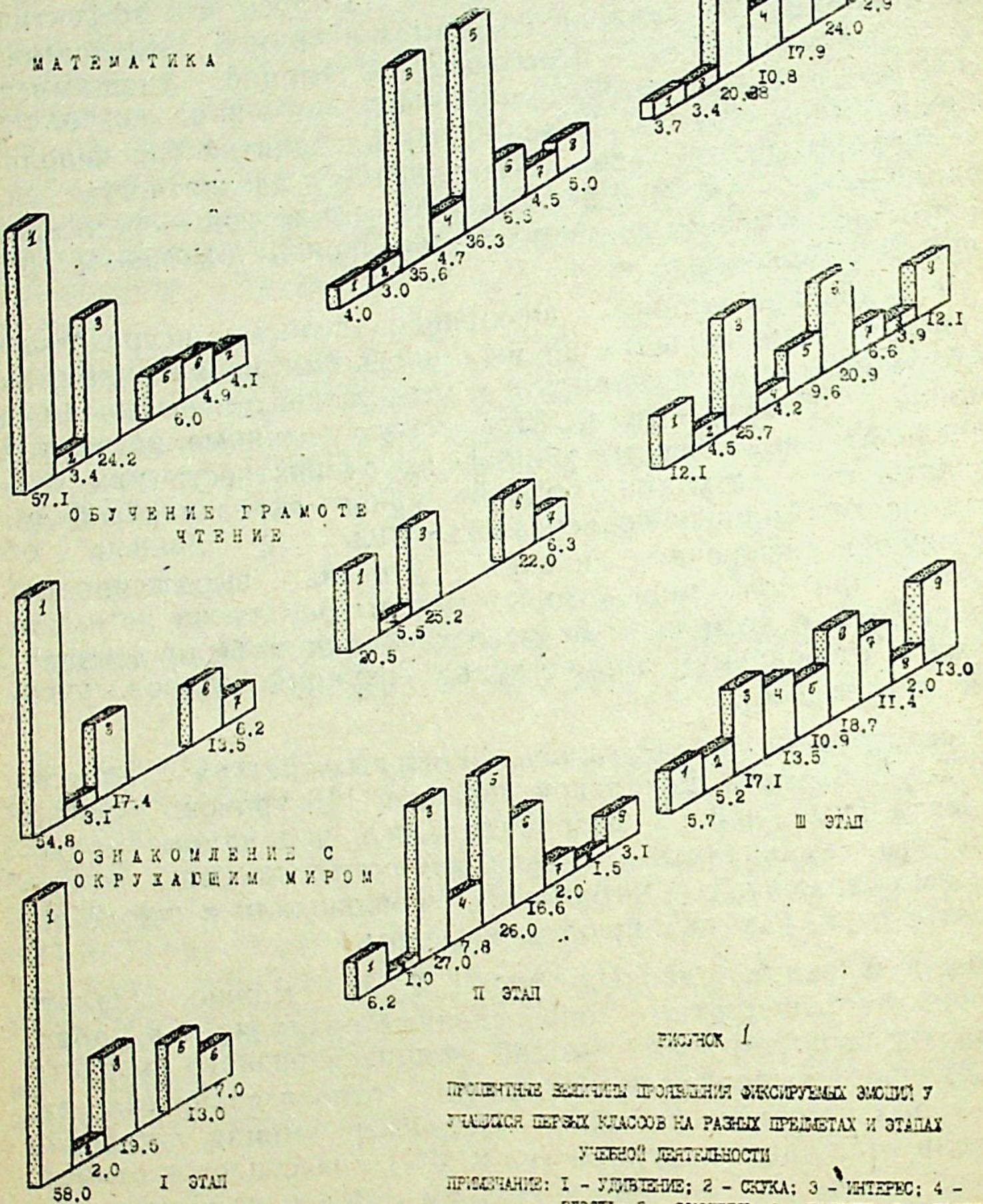
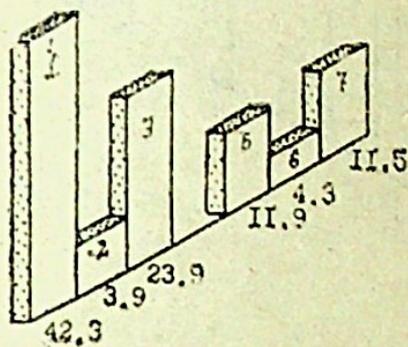


РИСУНОК 1

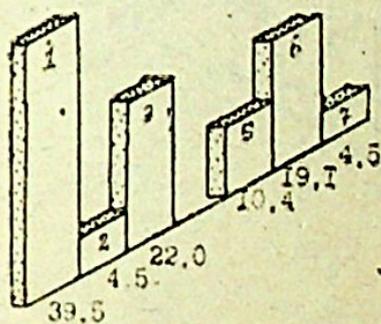
ПРОЦЕНТНЫЕ ВЕЛИЧИНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ НА РАЗНЫХ ПРЕДМЕТАХ И ЭТАПАХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРИМЕЧАНИЕ: 1 - УДИВЛЕНИЕ; 2 - СКУКА; 3 - ИНТЕРЕС; 4 - ЗЛОСТЬ; 5 - СОМНЕНИЕ; 6 - РАДОСТЬ; 7 - БОЯЗНЬ; 8 - СТРАХ; 9 - ОБИДА.

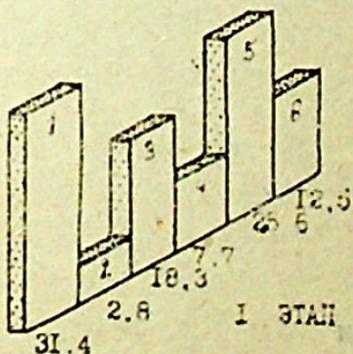
МАТЕМАТИКА



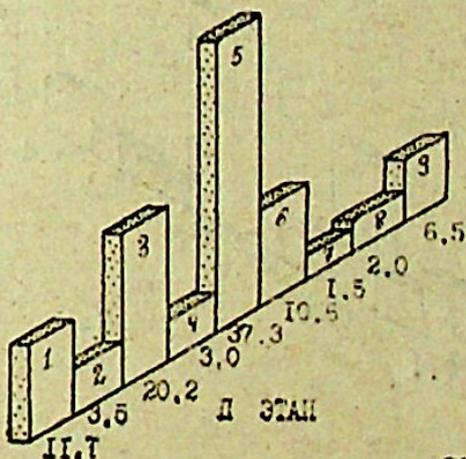
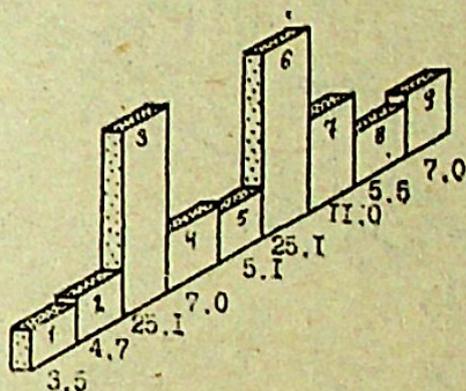
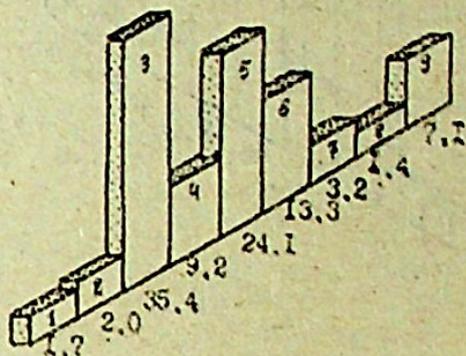
ЧТЕНИЕ



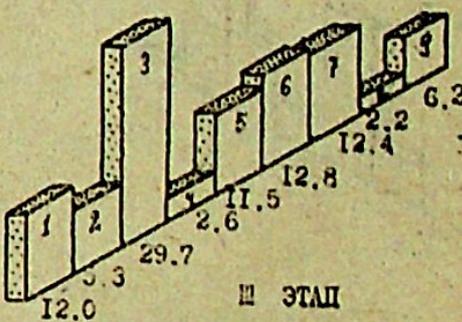
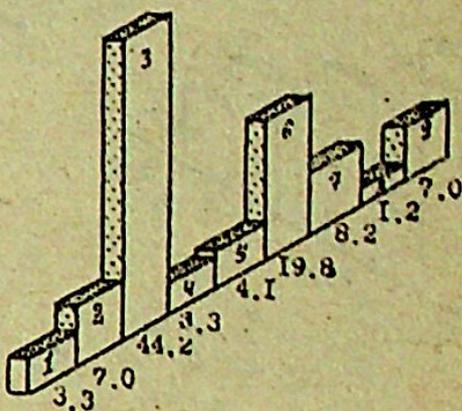
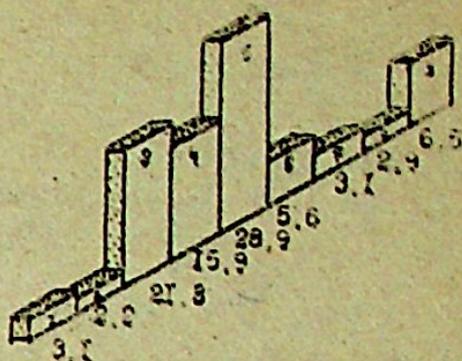
ПРИРОДОВЕДЕНИЕ



I ЭТАП



II ЭТАП



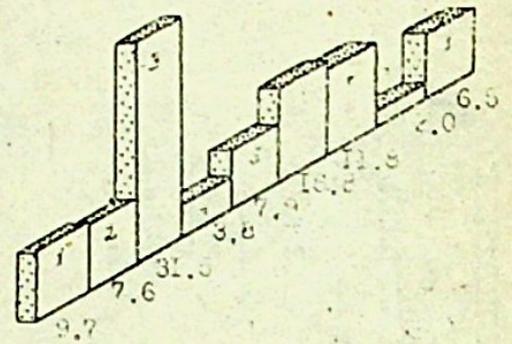
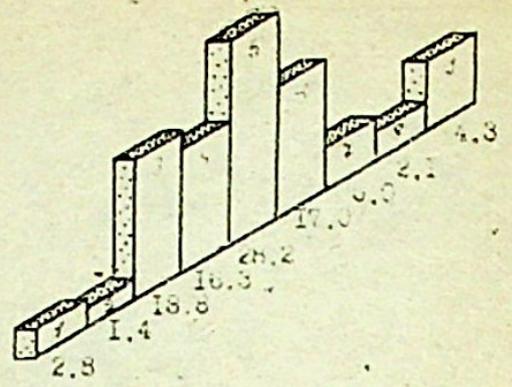
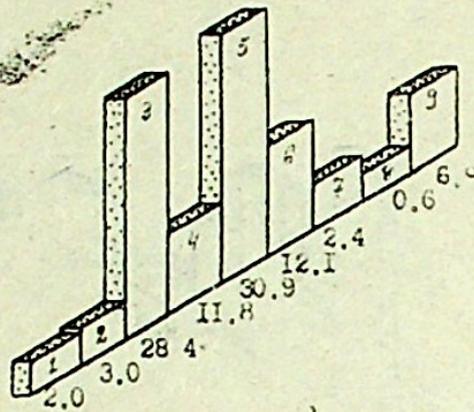
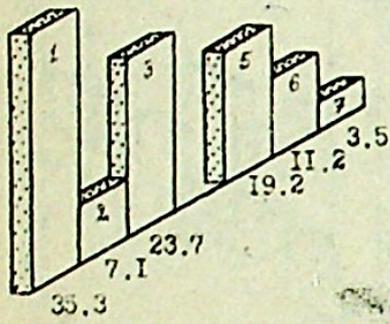
III ЭТАП

РИСУНОК 2

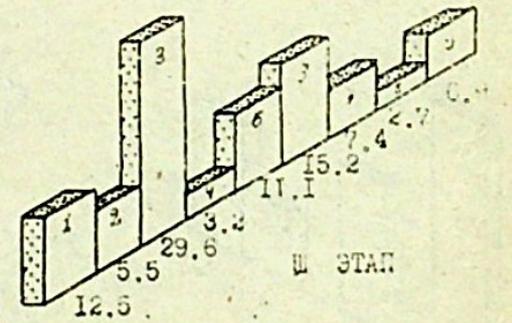
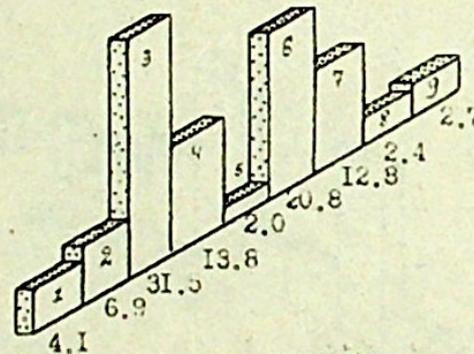
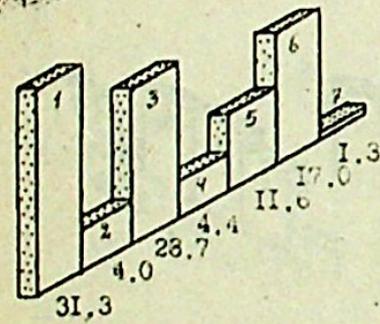
ПРОЦЕНТНЫЕ ВЕЛИЧИНЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ФИКСИРУЕМЫХ ЭМОЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ НА РАЗНЫХ ПРЕДМЕТАХ И ЭТАПАХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПРИМЕЧАНИЕ: 1 - УДИВЛЕНИЕ; 2 - СКУКА; 3 - ИНТЕРЕС;  
4 - ЗЛОСТЬ; 5 - СОМНЕНИЕ; 6 - РАДОСТЬ;  
7 - БОЯЗНЬ; 8 - СТЫД; 9 - ОБИДА.

МАТЕМАТИКА



ЧТЕНИЕ



ПРИРОДОВЕДЕНИЕ

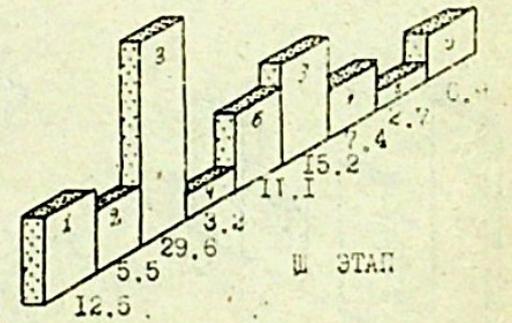
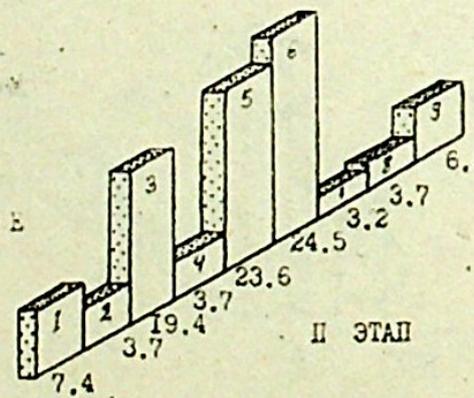
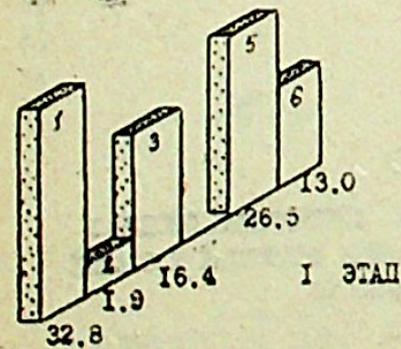


Рисунок 3

Процентные величины проявления фиксируемых эмоций у учащихся третьих классов на разных предметах и этапах учебной деятельности

ПРИМЕЧАНИЕ: 1 — удивление; 2 — скука; 3 — интерес; 4 — злость; 5 — сомнение; 6 — радость; 7 — боязнь; 8 — стыд; 9 — обида.

детей первых классов несколько ниже относительно других классов.

Между учащимися вторых и третьих классов наблюдаются отчетливые различия по параметрам выраженности эмоции сомнения, которая изменяется в зависимости от специфики предметов. В остальных случаях диагностируемые эмоции у учащихся вторых и третьих классов имеют лишь тенденции к различиям.

Важно также отметить, что на первых двух этапах учебной деятельности исследуемые эмоции имеют достаточно выраженную вариативность, а на заключительном этапе она нивелируется. Ведущие позиции на первом этапе учебной деятельности отчетливо занимает показатель, характеризующий удивление. На втором — интерес, сомнение и радость. Последние эмоции обширно представлены и на заключительном этапе учебной деятельности (рис. 1, 2, 3).

Обращает на себя внимание и тот факт, что у всех школьников при моделировании эмоциогенных ситуаций при первичном знакомстве с условиями учебной задачи, отсутствует боязнь и стыд. Что же касается эмоции скуки, то она незначительна (в среднем у одного-двух учащихся из класса) представлена на всех этапах.

Наличие других неблагоприятных эмоций (обида, злость) у отдельных школьников на среднем и заключительном этапе мы связываем с преодолением имеющихся трудностей на пути достижения поставленной цели, а также с реализацией действий рефлексии (эмоция стыда).

Углубленный анализ индивидуальных показателей свидетельствует, что в одной и той же эмоциогенной ситуации круг испытываемых эмоций у различных школьников колеблется от 1 до 9 модальностей. При этом имеются и индивидуальные различия в смене (движений) эмоций соответственно развертыванию процесса учения. Об этом свидетельствуют данные выборочного опроса учащихся об испытываемых эмоциях в моменты реализации методов регуляции. В целом же приведенные сведения показывают, что при моделировании эмоциогенных ситуаций на различных этапах развертывания учебной деятельности у большинства школьников доминируют эмоции, близкие к выделенной ранее субъективной модели их движения. Наличие других эмоций мы связываем с неоднозначным отношением учащихся к эмоциогенным ситуациям, с особенностями их состояния и развития. Если по эмоциям, связанным с мо-

тивацией и мышлением, эти различия не имеют принципиального характера, то возникновение негативных эмоций должно стать предметом специального анализа, о котором мы будем вести речь в следующем подразделе.

Более высокие показатели представленности эмоции удивления у детей 6 лет, чем у учащихся 7 и 8 лет, можно объяснить их большой сензитивностью и недостаточной адаптированностью к условиям учебной деятельности. Отмеченное снижение в вариативности исследуемых эмоций на заключительном этапе учебной деятельности школьников обусловлено, по-видимому, влиянием произвольных форм их саморегуляции в момент, когда они самостоятельно решают учебные задачи.

Что же касается различий в проявлении и движении эмоций соответственно этапам развертывания учебной деятельности, то это мы связываем как с множеством спонтанных эмоций, возникающих у учащихся на занятии по самым различным причинам, так и с индивидуально-типологическими особенностями развития школьников.

Фиксируемые различия в проявлении эмоций учащихся на различных уроках (математики, чтения и природоведения) в основном незначительны и в большей степени связаны со спецификой содержания самих предметов.

Важно также подчеркнуть, что при наблюдении и последующем опросе учащихся были и такие (в разных группах от 2 до 15%) у которых не представлялась возможность определить испытываемые эмоции. Одной из причин, которая этому способствовала, помимо умышленного позирования (маскировки), можно назвать и особо индивидуальное развитие эмоциональности с недостаточным выражением ее в мимике и экспрессивных действиях.

Во всех случаях отмеченные изменения эмоций у учащихся преимущественно достигались благодаря использованию определенного арсенала методов их регуляции. Так, на этапе моделирования эмоциогенных ситуаций внезапности, а также яркости и контраста, связанных с ориентировочно-мотивационным компонентом учебной деятельности, больше всего использовался метод переключения внимания на неизвестный объект, постановки необычных вопросов. Реализация проектно-художественных закономерностей при представлении наглядно-иллюстративного дидактического материала составляла 40—90%. Методы регуляции, связанные с эмоциональностью речи и экспрессив-

но-мимическими действиями носили умеренный характер представленности (табл. 11). Отмечены определенные

Таблица 11

Ведущие методы регуляции ориентировочно-мотивационного компонента учебной деятельности

Наименование эмоциогенной ситуации	Наименование методов регуляции	Класс	Успешность реализации на уроках, %		
			математика	чтение	приро- доведение
Внезапность	Постановка необычного вопроса (задачи)	1	77,7	97,6	75,0
		2	50,0	70,0	44,4
		3	50,0	40,0	33,3
	Переключение внимания на необычный объект	1	90,9	42,6	87,5
		2	58,3	30,0	55,5
		3	70,0	30,0	33,3
Яркость и контраст	Реализация проектно-художественных закономерностей	1	63,6	42,6	75,0
		2	41,6	60,0	89,8
		3	70,0	40,0	55,5
	Изменения эмоциональности речи	1	45,4	83,3	37,5
		2	25,0	80,0	11,1
		3	30,0	70,0	23,9
	экспрессивно-мимических действий	1	54,5	58,3	37,5
		2	16,6	50,0	33,3
		3	20,0	40,0	33,3

тенденции в эффективности использования методов эмоциональной регуляции на первом этапе учебной деятельности в различных классах. Так, у шестилеток, относительно других школьников, чаще ставились необычные вопросы и переключалось внимание на наглядно-иллюстративный материал. Последний прием был более существенным фактором регуляции эмоций у учащихся вторых и третьих классов, особенно на уроках природоведения и чтения. Более частое использование методов, основанных на изменении эмоциональности речи и экспрессивно-мимических действий на уроках чтения, обуславливались спецификой самого предмета.

Существенную роль в создании эмоциогенных ситуаций

драматизации, успеха и поощрения, а также комфортности на исполнительном этапе учебной деятельности играют методы регуляции, связанные с постановкой задач нарастающей сложности, поощрения действий учащихся в открытой вербальной форме, а также представление вопросов, обеспечивающих быстрый успех в их решении, вовлечение детей в различные игровые действия (табл. 12). Пос-

### Ведущие методы регуляции исполнительного компонента учебной деятельности

Таблица 12

Наименование эмоциогенной ситуации	Наименование методов регуляции	Класс	Успешность реализации на уроках, %			
			математика	чтение	природоведение	
Драматизация	Представление задач с нарастающей сложностью	1	55,0	0,0	87,5	
		2	75,0	0,0	88,8	
		3	100,0	0,0	77,7	
	с сюжетно - ролевым комментарием	1	33,3	53,3	75,0	
		2	25,0	64,6	55,5	
		3	33,3	67,6	44,1	
	Музыкальное усиление сопереживания	1		20,0	25,0	
		2		27,2	11,1	
		3		25,0	11,1	
	Экспрессивно - мимическое усиление сопереживания	1	50,0	80,0	62,5	
		2	37,5	99,9	33,3	
		3	33,3	83,3	44,1	
	Игровые действия	1	39,8	20,0	37,5	
		2	31,9	18,1	33,3	
		3	25,0	17,6	33,3	
Успеха и поощрения	Постановка задач (вопросов), обеспечивающих успех в их решении	1	88,8	53,3	62,6	
		2	94,6	45,4	55,5	
		3	83,3	42,6	67,6	
	Поощрение действий в экспрессивно - мимической и жестов. форме	1	5,5	6,6	12,5	
		2	6,2	9,0	11,1	
		3	8,3	8,3	11,1	
	в контактной и конфиденциальной форме	1	77,7	40,0	75,0	
		2	42,5	8,1	33,3	
		3	17,6	8,3	0,0	
	в открытой вербальной форме	1	83,3	83,3	75,0	
		2	87,5	82,8	66,6	
		3	83,3	75,0	78,0	
	Комфортность	Использование функциональной музыки	1	33,3	0,0	0,0
			2	50,0	0,0	0,0
			3	41,6	0,0	0,0

ледние были ведущими у шестилеток относительно других исследуемых групп учащихся на всех предметах. В этом отношении можно отметить еще и метод поощрения в конфиденциальной или контактной форме, сюжетно-ролевой комментарий.

Отмеченные различия использования методов регуляции по учебным предметам преимущественно обусловлены их спецификой. Так, реализация метода музыкальных воздействий с учетом специфики предметов в одних случаях направлялась на усиление эффекта сопереживания при рассмотрении конкретного дидактического материала на уроках чтения и природоведения, в других — способствовал созданию комфортности при самостоятельном решении учебной задачи на уроках математики. Значительную роль при создании эмоциогенных ситуаций драматизации, экстремальности, дезинформации, успеха и поощрения на заключительном этапе развертывания учебной деятельности играли такие методы регуляции, как представление задач нарастающей сложности, которые можно было бы быстро решить; поощрение действий учащихся в открытой вербальной форме; ложное информирование, игровые действия (табл. 13). Как видно из таблицы, на данном этапе учебной деятельности сохраняются примерно те же тенденции в использовании различных методов регуляции эмоций учащихся разного возраста, что и на предыдущем.

В качестве приема, иллюстрирующего эффективность указанных методов регуляции эмоций, можно привести экспериментальный урок математики, проведенный нашим сотрудником И. Д. Якимовой. Он велся в первом классе по разработанному нами конспекту. В целом же, согласно программе, было разработано 15 уроков для первых-вторых классов.

Цель задуманного урока сводилась к формированию у учащихся понятия «область». В последствии, после ряда учебных действий и преобразований, предоставлялась возможность на ее основе определить различные геометрические фигуры. На первом этапе урока учитель неожиданно открыла шторку на доске, и дети увидели яркую, цветную картину, на которой были изображены зайчата на острове, расположенном посреди речушки. Восприятие картины вызвало у детей активное проявление удивления и любопытства. В дальнейшем учитель, используя метод сюжетно-ролевого комментария, драматизировала различные ситуации

**Ведущие методы регуляции  
рефлексивно-оценочного компонента  
учебной деятельности**

Наименование эмоциогенной ситуации	Наименование методов регуляции	Класс	Успешность реализации на уроках, %			
			матема- тика	чте- ние	приро- доведе- ние	
Драматизация	Представление задач с нарастающей сложностью	1	61,1	40,0	62,5	
		2	93,7	45,4	66,6	
		3	66,6	41,6	77,7	
Экстремальность	Ограничение времени	1	22,2	0,0	0,0	
		2	37,5	27,2	44,4	
		3	50,0	25,0	44,4	
	Неполное изложение условий задачи	1	11,1	0,0	25,0	
		2	25,0	0,0	33,3	
		3	41,6	0,0	44,4	
Игровые действия		1	44,4	25,0	50,0	
		2	43,7	33,3	33,3	
		3				
Дезинформация	Ложное информирование (умышленные ошибки)	1	33,3	0,0	50,0	
		2	31,2	0,0	22,2	
		3	16,2	0,0	33,3	
	Искажение (затемнение) информации		1	11,1	13,3	25,0
			2	18,7	18,1	11,1
			3	28,5	16,6	11,1
	Переключение внимания на несущественное		1	0,0	0,0	0,0
			2	11,1	0,0	0,0
			3	11,1	0,0	0,0
	Постановка абсурдных вопросов		1	27,7	40,0	37,5
			2	18,7	27,2	22,2
			3	33,3	16,6	11,1
Успех и поощрение	Постановка вопросов, обеспечивающих успех	1	55,5	53,3	87,5	
		2	56,2	72,7	88,8	
		3	66,6	66,6	88,8	
	Поощрение действий в вербальной открытой форме		1	86,6	66,6	93,3
			2	62,5	75,0	97,7
			3	83,3	75,0	91,6

возможного спасения зайчат, подводя детей к необходимым умственным и предметным действиям, связанным с открытием понятия «область». Все это происходило на фоне активного сотрудничества детей и учителя, их сопереживания ситуации. На заключительном этапе, подводя итог, учитель умышленно допустила ошибки в трактовке

рассмотренного понятия. Обнаружив неточности в действиях учителя, дети ликовали от радости, что смогли это сделать. После окончания урока, часть детей, обступив учителя, изъявляла активное желание проводить так интересно все уроки по математике.

В заключение изложенных результатов данного исследования можно отметить, что моделирование эмоциогенных ситуаций посредством разработанных методов регуляции позволяет достичь изменения у учащихся эмоций, близких к выделенной общей субъективной модели их движения соответственно этапам развертывания учебной деятельности: на ориентированно-мотивационном компоненте доминируют у большинства школьников эмоции удивления; на исполнительном — эмоции сомнения; на рефлексивно-оценочном — эмоции интереса и радости.

В то же время, полученные результаты свидетельствуют о том, что у отдельных учеников выражение эмоций в моменты использования приемов регуляции (особенно на среднем и заключительном этапе учебной деятельности) может не совпадать с субъективной моделью их движения. Так, у одного из учащихся на исполнительном компоненте учебной деятельности доминирует злость, направленная на преодоление имеющихся трудностей, связанных с освоением способа решения задачи, у другого — радость от того, что проявлялись способности, давшие возможность раньше всех ее решить, у третьего — боязнь по причине противоположного характера и т. д.

Объяснить проявление негативных эмоций у учащихся можно еще и тем, что у них сложился определенный стереотип к форме проведения занятий. Проводя опрос школьников мы убедились, что отдельные из них проявляли эмоции боязни, поскольку ожидали от учителя действий, связанных с неодобрением или угрозой. Особенно отчетливо это фиксировалось на втором и заключительном этапах учебной деятельности, где педагоги традиционно проводят опрос и оценку знаний учащихся.

Характерно, что создание положительной эмоциональной атмосферы на экспериментальных уроках создало и ряд трудностей, результатом которых явилось проявление обиды у некоторой части школьников. Это наблюдалось в моменты когда учащиеся проявляли высокую потребность продемонстрировать свои знания и не могли этого сделать из-за организационных сложностей, с которыми сталкивался

на занятии педагог — экспериментатор. Однако, эти упущения мы в большей степени относим к организационным недоработкам эксперимента.

#### 4.2. Эмоциональная регуляция негативных эмоций

Проблема коррегирования негативных эмоций спонтанно-ситуативного характера учащихся является достаточно сложной для многих педагогов, несмотря на высокую вероятность их проявления на занятиях. Главной причиной этого выступат недостаточная психологическая подготовка учителя к упреждению и коррегированию таких эмоций школьников, как гнев, боязнь, скука, обида и др.

При организации исследования мы исходим из того, что эффективность коррегирования неблагоприятных спонтанно-ситуативных эмоций учащихся будет выше в тех классах, где оперативно фиксируются психологические закономерности, их вырезения и особенности комплексного использования методов регуляции.

В исследовании ставились задачи: установить количественные показатели возникновения неблагоприятных спонтанно-ситуативных эмоций у учащихся различного возраста в обычных и экспериментальных классах; определить наиболее эффективные методы коррегирования неблагоприятных эмоций учащихся на уроках.

Изучение эмоций и их коррегирования осуществлялось также, как и в предыдущем разделе.

К работе привлекались 1171 учащийся первых-третьих классов, 98 учителей (экспериментальные уроки проводили те же 46 аспирантов и студентов-стажеров, что и в предыдущем исследовании, а контрольные — 52 учителя классов, где проходили исследования). Экспериментальные уроки строились с учетом реализации выделенных методов регуляции эмоций школьников. Контрольные — велись по традиционной системе.

Анализ результатов выполненных исследований показал, что данные о возникновении негативных эмоций, полученные на контрольных уроках превышают аналогичные на экспериментальных. Особенно отчетливо это прослеживается по эмоциям безразличия и боязни. Безразличие проявилось выше в первом классе — 11%, во втором-третьем — 7%, боязнь наблюдалась в первом классе — 11%, во втором — 19%, третьем — 16%.

Имеются существенные тенденции к различию по параметрам эмоций обиды и злости. Суммарный показатель возникновения всех негативных спонтанно - ситуативных эмоций на экспериментальных уроках находился в разных классах в пределах 30—45%, а на контрольных — от 60 до 80% и более. Обнаружена четкая закономерность роста негативных эмоций на некоторых уроках от первого до третьего классов, которая отсутствует на экспериментальных.

Меньшее количество негативных эмоций у учащихся на экспериментальных уроках относительно контрольных мы связываем с реализацией на экспериментальных уроках как приемов, усиливающих эмоциональность вводимого дидактического материала, так и приемов функционально - восстановительного характера.

У учащихся третьих классов тенденция роста негативных эмоций относительно шестилеток и семилеток сохраняется (табл. 14, 15, 16). При этом, на эксперимен-

Таблица 14

### Проявление и коррегирование негативных эмоций у учащихся первых классов

Наименование эмоций	Наименование уроков	Всего случаев	Процент успешного коррегирования по уровням проявления от общего числа случаев (M±m)		
			Высокий	Средний	Всего
Безразличие	Э	89	34,8±5,0	53,9±5,2	88,7±3,0
	К	144	30,5±3,8	49,3±4,0	79,8±3,7
Боязнь	Э	28	14,2±6,5	71,4±8,5	85,6±6,5*
	К	77	15,5±11,0	19,4±4,4	34,9±5,4
Обида	Э	12	25,0±12,5	66,6±13,4	91,6±8,2*
	К	31	6,4±4,2	0,0±11,4	6,4±4,2
Злость	Э	8	12,5±17,5	75,0±15,3	87,9±11,4*
	К	13	7,6±7,0	0,0±23,5	7,6±7,0

ПРИМЕЧАНИЕ: Э — экспериментальные уроки (п — учащихся 383)  
 К — контрольные уроки (К — учащихся 414)  
 \* — достоверность различий показателей ( $P < 00,5$ )

## Проявление и коррегирование негативных эмоций у учащихся вторых классов

Наименование эмоций	Наименова- ние уроков	Всего случаев	Процент успешного коррегирования по уровням проявления от общего числа случаев (M±m)		
			Высокий	Средний	Всего
Безразличие	Э	91	25,2±1,7	62,6±5,1	87,8±3,5*
	К	129	11,6±3,1	34,8±3,9	46,4±4,3
Боязнь	Э	34	20,5±7,0	64,7±8,2	85,2±3,5*
	К	100	8,9±2,8	12,8±3,3	27,7±4,4
Обида	Э	17	29,4±11,1	58,8±11,9	88,2±7,8*
	К	49	8,1±3,8	4,0±2,7	12,1±4,6
Злость	Э	13	30,7±12,8	38,4±13,4	69,1±12,8*
	К	21	9,5±6,2	0	9,5±6,2

ПРИМЕЧАНИЕ: Э—экспериментальные уроки (п—учащихся 319)  
 К—контрольные уроки (К — учащихся 339)  
 \*—достоверность разницы показателей ( $P < 00,5$ )

тальных уроках эффективней всего коррегировалась эмоция злости (80% против 7% на контрольных уроках), а также эмоция обиды и боязни. По всем количественным параметрам, характеризующим особенности коррегирования негативных эмоций, обнаружены различия между данными экспериментальных и контрольных уроков.

Анализ показывает, что в каждом классе имеется ряд учеников, у которых негативные эмоции наблюдаются чаще, чем у других. Изучение их особенности психического развития (на примере учащихся первых классов) свидетельствуют, что эти дети имеют более низкие (или высокие) значения показателей: в одном случае — интеллектуальных способностей; во втором — эмоционально-волевой сферы, в третьем — коммуникативных способностей и т. д. Можно полагать, что именно эти особенности развития детей в большей степени детерминируют возникновение негативных

эмоций в учебной деятельности. Наиболее эффективно коррегируются негативные эмоции у таких детей методами поощрительных конфиденциальных действий.

Таблица 16

### Проявление и коррегирование негативных эмоций у учащихся третьих классов

Наименование эмоций	Наименование уроков	Всего случаев	Процент успешного коррегирования по уровням проявления от общего числа случаев (M±m)		
			Высокий	Средний	Всего
Безразличие	Э	116	20,6±3,7	63,7±4,5	84,3±3,4*
	К	165	17,5±3,0	23,6±3,3	41,1±3,8
Боязнь	Э	36	27,7±7,5	36,8±8,7	66,9±7,8*
	К	114	7,0±2,4	10,5±2,8	17,5±3,6
Обида	Э	15	40,0±12,6	35,7±12,3	75,7±11,0*
	К	63	11,1±3,9	3,1±2,1	14,2±4,4
Злость	Э	10	20,0±12,6	60,0±15,5	80,0±12,6*
	К	26	7,6±5,3	0,0±13,3	7,6±5,3*

• ПРИМЕЧАНИЕ: Э—экспериментальные уроки (п—учащихся 374)  
 К—контрольные уроки (— учащихся 418)  
 \*—достоверность разницы (P < 00,5)

В качестве примера можно привести учащегося Д. второго класса, с которым работала аспирант Л. Л. Жукова. Использование на уроках методов, направленных на коррегирование у Д. часто возникающих негативных эмоций спонтанно-ситуативного характера не давало успеха. Было решено, учитывая хорошие интеллектуальные способности Д. и его предрасположенность к лидерству, привлечь ученика к ассистированию учителю на уроках. Эффект превзошел ожидания. Д. стал не только хорошим помощником на уроках, но и просил учителя задания на дом, необходимые для индивидуальной работы с учащимися на последующем уроке. После окончания эксперимента Д. стал заходить в наш кабинет (кафедра

находится в школе), рассказывая Л. Л. Жуковой о делах в классе.

Приведенные несущественные различия показателей коррегирования отдельных негативных эмоций у шестилеток на экспериментальных и контрольных уроках мы связываем с тем, что на первом году обучения все педагоги больше уделяют внимания индивидуальной работе с учащимися на занятии.

Эффективное коррегирование всех уровней проявления негативных эмоций на экспериментальных уроках было достигнуто благодаря их оперативному распознаванию и использованию адекватного арсенала методов регуляции. Так, в первых классах на экспериментальных уроках доминировали метод переключения произвольного внимания (87%), метод контактных действий (75%), мимические и жестовые действия (56%) и др. (табл. 17). Во вторых классах на экспериментальных уроках метод произвольного переключения внимания сохранил свой приоритет над остальными. На вторую позицию вышел метод мимических и жестовых действий (78%), а в третьих классах он занял ведущую позицию (93%).

На контрольных уроках во всех классах доминировали методы, основанные на эмоциогенных ситуациях открытого неодобрения, запрета и угрозы (табл. 17). В целом на контрольных уроках перечень методов коррегирования негативных эмоций был более узким и менее представленным. Недостаточно использовались методы регуляции, основанные на эмоциогенных ситуациях конфиденциальности.

Отмечено также, что негативные эмоции чаще наблюдаются у тех учащихся, которые размещены в классе на последних и предпоследних партах. По-видимому, фактор размещения учащихся за учебными столами также выступает для отдельных школьников определенным условием проявления негативных эмоций. Это указывает на необходимость учитывать при размещении учащихся в классе не только данные роста, зрения, и слуха но и индивидуально-психологические характеристики их развития.

В то же время установлено, что как на обычных, так и экспериментальных уроках отмечались затруднения при коррегировании негативных эмоций, если они проявлялись одновременно у нескольких учащихся. На экспериментальных уроках это возникало по причине затруднения в оперативности построения тактики реализации методов регуляции, а на контрольных — из-за неумения оперативно распознавать негативные эмоции и выбирать адекватные приемы их коррегирования.

## Ведущие методы коррегирования негативных эмоций у учащихся

Наименование эмоциогенной ситуации	Наименование методов регуляции	Процент использования					
		Экспериментальные уроки в классах			Контрольные уроки в классах.		
		I	II	III	I	II	III
Внезапности и контраст	Непроизвольное переключение внимания	87,5	92,8	81,2	11,1	6,6	10,5
Драматизация, опосредован- ная	Пословиц, поговорок	37,5	35,7	25,0	16,6	20,0	10,5
	Притч	50,0	57,1	37,5	22,2	13,3	5,2
	Мимические и жестовые дей- ствия	56,2	78,5	93,7	27,7	40,0	36,8
Конфиденци- альность	Контактные действия	75,0	42,8	6,25	38,8	33,3	0,0
Конфиденци- альность	Передача шепотом информации или в виде заготовки текста (цветовых сигналов и т. д.)	43,7	35,7	12,5	0,0	0,0	0,0
Открытость	Неодобрение, запрет	6,25	14,2	12,5	88,8	86,6	84,2
	Угроза	0,0	0,0	0,0	55,5	66,6	73,6

Таким образом, можно отметить, что проявление негативных эмоций ситуативно-спонтанного характера на экспериментальных уроках значительно меньше, чем на контрольных. Происходит это в основном из-за того, что в экспериментальных классах на уроках использовались как методы, усиливающие эмоциогенность представляемого дидактического материала, так и методы, направленные на восстановление функционального состояния учащихся.

Более эффективное коррегирование негативных эмоций на экспериментальных занятиях относительно контрольных достигалось за счет оперативного и целенаправленного применения обширного комплекса адекватных методов их регуляции. Полученные данные о зависимости частоты проявления негативных эмоций у некоторых школьников от особенностей психического развития указывают на необходимость учета последних при выборе тактики реализации адекватных методов их регуляции.

#### 4.3. Эмоциональная регуляция функционально-восстановительного характера

Любая деятельность, в том числе и учебная, осуществляемая длительный период с высокой напряженностью, неизбежно приводит к ухудшению психического состояния школьников. Особенно это касается учебной деятельности детей начальной школы. Ученики 1—3 классов не готовы к длительной и напряженной познавательной работе. Поэтому перед специалистами стоит проблема разработки таких условий обучения, которые были бы адекватными возрастным возможностям младших школьников.

Анализ различных условий обучения (компоновка расписания уроками с определенной последовательностью, введение удлиненных перерывов, дополнительных уроков физвоспитания, насыщение уроков элементами игр и т. п.) свидетельствует, что в наибольшей степени для регуляции функциональных состояний учащихся начальных классов массовых школ подходят методы психомоторных и других действий.

При этом мы исходим из гипотезы, что восстановление функциональных состояний и работоспособности школьников пройдет эффективней, если психомоторные комплексы действий и другие методы регуляции будут использоваться на занятиях с учетом возрастных особенностей детей, их психического состояния, специфики предметов и принципа разнообразия.

Данное предположение выдвинуло необходимость изучить психические состояния учащихся на уровне данных об активности и настроения, а также определить особенности изменения функциональных состояний учащихся после применения методов регуляции на экспериментальных и контрольных

уроках. Испытуемыми были учащиеся тех же классов (урочков), что и в предыдущем исследовании.

Для анализа психических состояний учеников использовался комплексный подход, включающий экспертное наблюдение и выборочный опрос учащихся. Наблюдение признаков выраженности познавательной активности и настроения велось тремя экспертами до и после применения методов регуляции эмоций у определенных групп учащихся. Путем опроса уточнялась выраженность данных характеристик состояния. При выборе показателей психологических состояний (настроения, активности), мы опирались на результаты исследований (67; 84 и др.) и использовали адаптированные симптомы данных характеристик, изложенные в работе В. И. Чиркова (266).

Если у учащихся наблюдались бодрость, приподнятое настроение, высокая познавательная активность при выполнении учебных действий, то диагностируемые состояния оценивались 5—6 баллами. Низкая же познавательная активность, неудовлетворительное настроение, отрицательно сказывающиеся на выполнении учебных действий, оценивались 2—1 баллами. Оценки же в 3—4 балла определяли уровень средней выраженности изучаемых особенностей функциональных состояний. Эффективность восстановления функциональных состояний определялась по данным сдвига относительно исходных и конечных показателей, т. е. до и после использования методов регуляции.

Результаты полученных исследований свидетельствуют, что показатели диагностируемых признаков состояний учащихся на экспериментальных и контрольных уроках перед использованием методов регуляции имели тенденции к различиям. Так, данные о настроении и активности на экспериментальных занятиях в среднем на 0,4 балла были ниже этих же показателей на контрольных уроках.

После использования методов регуляции характер различий стал более выраженным. В целом разница между суммарными показателями экспериментальных и контрольных занятий составила 1,6 балла, что указывает на эффективное восстановление состояний учащихся на экспериментальных уроках.

На экспериментальных уроках шестилеток наибольший сдвиг в показателе настроения отмечен на уроке математики, а активности — на занятии чтения. В обоих случаях выявлены статистически достоверные различия по выше указанным

ным параметрам данных экспериментальных и контрольных уроков. В других случаях имеются лишь тенденции к различиям. (табл. 18).

Таблица 18

### Изменение характеристик состояния учащихся первых классов

Предметы	Уроки	Кол-во наблюдений	Показатели (M±m)	
			Настроение	Активность
Математика	Э	168	3,5±0,07*	2,1±0,07
	К	230	2,5±0,02	1,8±0,02
Чтение (обучение грамоте)	Э	96	1,8±0,04	3,2±0,08*
	К	122	1,7±0,04	2,7±0,04
Ознакомление с окружающим миром	Э	119	1,7±0,04	2,1±0,04
	К	92	1,5±0,08	2,1±0,04

ПРИМЕЧАНИЕ: Э — экспериментальные

К — контрольные

\* — достоверность различий в пределах  $P < 0,05$

У учащихся вторых классов приведенные выше различия не только сохраняются, но и дополняются более выраженными сдвигами на экспериментальных уроках относительно контрольных по параметрам настроения (чтение) и активности (математика, природоведение) (табл. 19). В третьих классах практически по всем диагностируемым показателям между данными контрольных и экспериментальных уроков отмечены статистически достоверные различия, за исключением параметра активности на математике (табл. 20).

Как видим, значительные изменения функциональных состояний произошли у учащихся на экспериментальных уроках третьих классов. Эти данные в определенной степени согласуются с результатами предыдущего подраздела. Восстановление состояний проходило эффективней на уроках математики при проведении всех экспериментальных занятий. В среднем здесь показатель был выше на 2,9 балла.

### Изменения характеристик состояний учащихся вторых классов

Предметы	Уроки	Кол-во наблю- дений	Показатели (M±m)	
			Настроение	Активность
Математика	Э	132	3,7±0,09*	3,9±0,09*
	К	115	2,3±0,09	3,4±0,09
Чтение	Э	118	2,4±0,09*	3,3±0,09*
	К	91	1,9±0,11	2,6±0,11
Природоведе- ние	Э	72	2,0±0,12	3,2±0,12*
	К	138	1,7±0,09	2,1±0,09

ПРИМЕЧАНИЕ: Э — экспериментальные

К — контрольные

\* — достоверность различий в пределах  $P < 0,05$

Таблица 20

### Изменения характеристик состояний учащихся третьих классов

Предметы	Уроки	Кол-во наблю- дений	Показатели (M±m)	
			Настроение	Активность
Математика	Э	184	3,6±0,07*	3,1±0,07*
	К	242	3,1±0,04	2,2±0,04
Чтение	Э	121	1,8±0,09*	2,9±0,09*
	К	100	1,3±0,10	1,1±0,06
Природоведе- ние	Э	69	2,6±0,12*	2,4±0,12*
	К	88	1,1±0,11	1,5±0,11

ПРИМЕЧАНИЕ: Э — экспериментальные

К — контрольные

\* — достоверность различий в пределах  $P < 0,05$

Из приведенных результатов видно, что больше всего усталость у детей наблюдается на уроках математики, а менее — чтения и прородоведения. Отмечалось и другое. Если на контрольных занятиях процесс восстановления находился как бы на одном уровне, то на экспериментальных уроках он имеет тенденцию изменяться в зависимости от возраста и специфики предметов.

В последнем случае это достигалось за счет более целенаправленного и обширного применения методов регуляции функционально-восстановительного характера. Так, на экспериментальных уроках шестилеток существенное значение в восстановлении функциональных состояний имели метод психомоторных действий (комбинированных и в сочетании с музыкой 50-68%). На контрольных уроках шестилеток преимущественно использовались психомоторные действия с комментарием (табл. 21). Отмеченные закономерности в использовании методов регуляции на контрольных и экспериментальных уроках шестилеток сохраняются и при рассмотрении данных их использования во вторых и третьих классах.

Таблица 21

### Ведущие методы регуляции функционально-восстановительного характера

Наименование эмоциогенной ситуации	Наименование методов регуляции	Процент использования на					
		Экспериментальн. уроках в клас.			Контрольных уроках в клас.		
		I	II	III	I	II	III
Комфортность	Метод психомоторных действий двигательных с комментарием	12,5	14,2	0,0	66,6	40,0	26,3
	двигательных (танцевальных) с музыкой	68,7	71,4	75,0	16,6	6,6	10,5
	комбинированных	50,0	48,8	37,5	11,1	13,1	5,2
Внезапность, контраст	Метод аутогенной тренировки	0,0	14,2	12,5	0,0	0,0	0,0
	Метод переключения внимания на другую деятельность	75,0	92,8	87,5	22,2	40,0	21,0

Исходя из анализа результатов выполненного исследования, можно отметить, что значение показателей, отражающих особенности функциональных состояний учащихся, больше всего снижаются (до низкого уровня) на занятиях математики, а на уроках чтения и природоведения они колеблются в пределах низкого и среднего уровней. При этом установлено, что дети вторых и третьих классов относительно шестилеток имеют более выраженные признаки утомления. Это говорит о том, что восстановлению функциональных состояний учащихся вторых и третьих классов на контрольных уроках уделяют меньше внимания. Такое положение негативно сказывается не только на результатах учебной деятельности школьников, но и на их состоянии здоровья.

Как показали результаты исследований, целенаправленное и разнообразное использование методов регуляции функционально-восстановительного характера на экспериментальных занятиях относительно контрольных позволяет оперативно и эффективно восстанавливать состояния детей. Этому способствовали, в частности, различные комплексы психомоторных действий как в сочетании с музыкой, так и учетом специфики предметов.

Обобщая полученные результаты этого раздела исследований, можно сделать следующие выводы.

1. Установлено, что целенаправленное использование методов регуляции при усилении эмоциогенности вводимого дидактического материала позволяет достичь на занятиях изменения тех эмоций у учащихся, которые близки к субъективно-значимой модели их движения на разных этапах учебной деятельности. При этом на ориентировочно-мотивационном компоненте учебной деятельности наибольшее значение в создании эмоциогенных ситуаций внезапности, яркости и контраста имели методы регуляции, связанные с переключением внимания на необычный объект и реализацией проектно-художественных закономерностей в наглядно-иллюстративном дидактическом материале. На исполнительном компоненте при создании эмоциогенных ситуаций драматизации чаще использовался метод постановки задач с нарастающей сложностью, а ситуации успеха и поощрения — метод постановки задач, обеспечивающий быстрый успех и поощрение в открытой вербальной форме. На рефлексивно-оценочном компоненте учебной деятельности моделирование эмоциогенных ситуаций драматизации, дезинформации,

экстремальности, успеха и поощрения преимущественно достигалось, помимо выше перечисленных методов регуляции, еще и игровыми действиями соревновательного характера, ограничением времени и др.

2. Отмечено, что возникновение негативных эмоций спонтанно-ситуативного характера у учащихся на уроках, где используются методы регуляции, направленные на эмоциогенное усиление содержания дидактического материала, а также на восстановление функциональных состояний менее вероятно, чем на уроках, где они не реализуются.

3. Выявлено, что эффективность коррегирования неблагоприятных эмоций, возникающих у отдельных учащихся на занятии, выше там, где оперативно учитываются психологические закономерности их выражения и особенности комплексного использования методов регуляции. Наиболее действенными в этом отношении являются методы, связанные с произвольным переключением внимания, мимических и жестовых действий.

4. Установлено, что процесс восстановления функциональных состояний учащихся на уроках осуществляется эффективней, если для этих целей используются различные методы регуляции с учетом возрастных особенностей детей и специфики предметов. При этом наиболее действенными выступают различные комплексы психомоторных действий в сочетании с музыкой, метод переключения внимания и др.

5. Сопоставление результатов исследований экспериментальных уроков (где реализовывались основные положения теории эмоциональной регуляции учебной деятельности школьников) с данными контрольных (проводимых педагогами массовых школ) указывает на необходимость разработки целенаправленной системы психологической подготовки студентов-педагогов и учителей к эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности.

## Раздел V. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящем разделе рассматривается состояние подготовки студентов педагогического вуза к диагностике и управлению эмоциями в учебной деятельности. На основе исследований выделяются основные детерминанты эмоциональной устойчивости студентов и предлагается методика ее диагностики. Излагаются результаты целенаправленной системы подготовки студентов к эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности. При этом концептуальной посылкой является: подготовка учителя как разработчика процесса учения (а не как только передатчика знаний), организатора совместной деятельности учащихся (а не как администратора-распорядителя), специалиста, владеющего теоретическим мышлением (а не эмпирическим).

### 5.1. Состояние подготовки учителей к диагностике и управлению эмоциями

Изучение учебных программ, учебников, пособий и методических рекомендаций по психологии, ориентированных на студентов педагогических вузов и университетов, показывает, что в них вопросы диагностики и управления эмоциями рассматриваются недостаточно. Большая часть времени в подготовке студентов отводится на освоение теоретических основ разных аспектов проблемы эмоций, а также отдельных методов их изучения без учета специфики процесса учебной деятельности.

Техника распознавания эмоций учащихся и некоторые приемы саморегуляции состояния учителя излагаются в них фрагментарно. Правда, в последние годы такое положение стало несколько изменяться—введено ряд актуальных курсов, рассматривающих вопросы преодоления конфликтных ситуаций, умения владеть собственными эмоциями (43), коммуникативной подготовки (38), педагогической техники (214), использования тренингов по общению (107; 108), педагогического мастерства (178).

Анализ этих работ свидетельствует, что их содержание ориентировано на повышение психологической готовности студентов к управлению процессом учения. Однако четкой,

целостной системы подготовки студентов к эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности мы не обнаружили в них. Исключения составили работы (178, 243, 271 и др.), в которых косвенно рассматривается методика овладения приемами саморегуляции учителя. Проблема усугубляется еще и тем, что, как показывают наши исследования, большинство студентов испытывают трудности при использовании полученных теоретических знаний психологии в практике учебной работы из-за недостаточной эмоциональной устойчивости. Так, результаты исследований, в которых приняли участие более 300 выпускников педагогического института, показали, что для многих из них подбор на занятии адекватных методов управления познавательной работой школьников в эмоциогенных ситуациях вызывает трудности, которые нередко приводят к срывам.

В исследовании установлено, что лишь незначительное число учителей используют методы саморегуляции. При этом их арсенал приемов сводится в основном к словам самоприказов.

В целом же анализ показал, что специальная психологическая подготовка учительских кадров по эмоциональной регуляции учебной деятельности ведется косвенно в рамках разных курсов и недостаточно глубоко. Многие студенты затрудняются в переносе полученных теоретических знаний в практику, испытывают трудности в личной саморегуляции состояний, не умеют диагностировать эмоции школьников и подбирать специальные приемы их коррегирования. Изменить сложившуюся ситуацию можно, если обеспечить диагностику эмоциональной устойчивости студентов и активнее их вовлечь в учебно-профессиональную деятельность по овладению основами эмоциональной регуляции с учетом интеграции знаний психологии, дидактики и школьных предметов.

## 5.2. Эмоциональная устойчивость, как показатель готовности учителя к эмоциональной регуляции

Освоение человеком деятельности, протекающих в эмоциогенных условиях, требует наличия у него эмоциональной устойчивости (89; 130; 191; 201; и др.). То, что учебно-профессиональная и педагогическая деятельность относится к числу особо эмоциогенных, подтверждается многими исследованиями (36; 119; 149; 271 и др.).

Приступая к работе, мы исходили из следующей гипотезы. Определив круг существенных детерминантов эмоциональной устойчивости, можно разработать методiku ее диагностики применительно к специфике учебно-профессиональной деятельности студентов педагогических вузов и, тем самым, обеспечить контроль ее развития.

В научной литературе за последние годы появилось значительное количество работ, посвященных проблеме эмоциональной устойчивости (1; 2; 70; 89 и др.). Эти исследования продиктованы прежде всего практическими запросами тех видов деятельности человека, которые протекают в сложных эмоциогенных условиях. Анализ литературы показал что не все специалисты придерживаются единого мнения в определении понятия эмоциональной устойчивости.

Так, в некоторых работах (69; 176; 265 и др.) эмоциональная устойчивость рассматривается как собственно-психологическая характеристика, относящаяся к эмоциональной сфере личности. Наиболее обобщающее определение эмоциональной устойчивости дано О. А. Черниковой, которая под эмоциональной устойчивостью понимает положительное психологическое качество, выражающееся в том, что она (эмоция) в ответственные моменты достигает оптимальной степени интенсивности, характеризуясь при этом стабильностью качественных особенностей и имеет устойчивую направленность на решение поставленных задач.

Другие авторы (89; 149; 155; 187; 191; 221 и др.) предлагают рассматривать эмоциональную устойчивость как некое интегративное свойство, отражающее динамические, межпроцессуальные взаимоотношения в психике человека, связанные с эмоциогенным характером деятельности. Ее основу составляют соотношения эмоциональных, интеллектуальных, мотивационных и других процессов. Это наиболее наглядно подтверждает определение, которое дано П. Б. Зильберманом (89). Автор рассматривает эмоциональную устойчивость как «...интегративное свойство личности характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психики индивидуума, которая обеспечивает успешное достижение целей деятельности в сложной эмотивной обстановке» (с. 154).

Если О. А. Черникова эмоциональную устойчивость рассматривает прежде всего как феномен собственно-эмоционального характера, то П. Б. Зильберман видит в эмоциональной устойчивости интегративное свойство психики, вклю

чающее не только эмоциональные, но и другие психические процессы.

Общим для указанных направлений является то, что эмоциональная устойчивость рассматривается как положительное свойство индивида для преодоления сложной эмоциогенной ситуации. Имеющиеся различия в исходных трактовках эмоциональной устойчивости усложняют выделения детерминирующих ее факторов. Следует отметить, что данный вопрос составляет одну из центральных задач большинства исследований проблемы эмоциональной устойчивости (2; 48; 56; 69; 147; 155; 156; 158; 177; 265 и др.). Вызвано это необходимостью разработки конкретных рекомендаций по профессиональному отбору людей, деятельность которых протекает в сложных эмоциогенных условиях. Наиболее активно эта проблема решается в инженерной психологии, в военной и психологии спорта. Причем одни исследователи в качестве предполагаемых детерминант эмоциональной устойчивости избирают особенности нервной системы и психической регуляции деятельности. Другие отдают предпочтение собственно эмоциональным особенностям. Третьи же учитывают и особенности конкретной ситуации, т. е. степень ее экстремальности или эмоциогенности. Так, рассматривая роль факторов, детерминирующих эмоциональную устойчивость, А. Е. Ольшанникова (176) пишет, что «...информация об отношении к конкретной ситуации позволяет увидеть различные психологические детерминанты или факторы по своему конечному результату явлений. В одном случае высокая результативность деятельности может определяться тем, что ситуация воспринимается человеком как нейтральная, неэмоциогенная, в другом—та же ситуация оценивается как угрожающая, вызывает страх, высокая результативность при этом обеспечивается способностью преодолевать отрицательные эмоции. Таким образом, за идентичной феноменологией эмоциональной устойчивости могут стоять совершенно различные детерминанты эмоционального порядка» (с. 41). Отсутствие четкой классификации и характеристики существующих эмоциогенных факторов в определенной степени затрудняют возможность их рассмотрения при исследовании эмоциональной устойчивости.

Что касается свойств нервной системы в эмоциогенных условиях деятельности человека, то первоначально их изучение проводилось в инженерной психологии и психологии труда. Так, В. Д. Небылицин (168), исследуя надежность

работы оператора установил, что «...лица, эмоционально-реактивные, показывают статистически значимое ухудшение тестовых показателей при слежении на радарных установках в том случае, когда условия приближались по силе своего воздействия к экстремальным» (с. 360). К. М. Гуревич (62), изучая профессиональную пригодность установил, что в сложных эмоциогенных условиях у лиц, с относительной слабостью нервной системы, наблюдается растерянность, в ряде случаев доходящая до шока. Аналогичные данные излагаются Н. М. Пейсаховым (186). Анализ этих и других работ свидетельствует о том, что люди со слабой нервной системой, в виду их высокой чувствительности, оказываются более устойчивыми в обычных условиях. В эмоциогенных же условиях все происходит наоборот, люди слабого типа становятся «помехонезащитными» и неустойчивыми.

Из указанных исследований следует, что эмоциональная устойчивость может быть детерминирована высоким уровнем силы, лабильности, подвижности, второсигнального возбуждения и уравновешенности нервных процессов. Наряду с этим имеются экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что названные параметры не всегда могут детерминировать эмоциональную устойчивость. Например, исследованиями проведенными под руководством В. И. Рождественской (206; 207), выявлено, что в монотонных условиях деятельности лучшую результативность способны показывать люди со слабой нервной системой. Факты неоднозначной выраженности параметров, характеризующих особенности нервной системы, установлены и в исследованиях Е. П. Ильина (97). Имеются доказательства того, что значимость нервной системы в детерминации эмоциональной устойчивости непостоянна. В частности Л. М. Аболин (1), изучая психофизиологические корреляции эмоциональной устойчивости, пришел к выводу, что с повышением профессионального мастерства влияние свойств нервной системы нивелируются. Нивелировка происходит за счет развития процессов психической регуляции деятельности, т. е. высокого уровня вариативности прогнозирования, экстрополяции условий, гибкости и др.

Последние исследования М. С. Годжиева, К. М. Гуревича и других, которые пытались установить связь эмоциональной устойчивости с особенностями нервной системы операторов, оказались недостаточно эффективными. Прямой зависимости между силой, подвижностью, уравновешенностью нервных

процессов и эмоциональной устойчивостью обнаружить не удалось.

Опираясь на результаты собственных исследований и данные своих сотрудников Е. А. Климов (112) и В. С. Мерлин (154) показали, что высокий уровень достижений возможен у лиц с разными свойствами нервной системы. Поэтому, трудно согласиться с позициями некоторых авторов, преувеличивающих значение природных черт высшей нервной деятельности для приобретения устойчивых навыков поведения в эмоциогенных условиях.

Известно, что эмоциональная устойчивость может быть детерминирована специальными знаниями и умениями. К последним В. М. Писаренко (187) относит умения правильно анализировать обстановку, быстро в ней ориентироваться, управлять своим вниманием (распределять, концентрировать, переключать). О. А. Черникова (265) считает, что существенную роль в эмоциональной устойчивости играет умение человека регулировать свое эмоциональное возбуждение.

Как показал анализ работ (34; 130; 165 и др.), соотношение эмоционального возбуждения с эмоциональной устойчивостью весьма противоречиво. Некоторые авторы (5; 93; 130 и др.) утверждают, что те субъекты, у которых в экстремальных условиях эмоциональное возбуждение достигает значительных величин, обладают эмоциональной устойчивостью. В других исследованиях (1; 48; 69; и др.) показано, что невысокий (оптимальный) уровень эмоционального возбуждения является основным фактором успеха в эмоциогенных условиях деятельности.

Известный специалист в области эмоций Я. Рейковский (201) рассматривает эмоциональную устойчивость в двух значениях; как разную степень чувствительности к эмоциогенным раздражителям и как разную степень нарушения психических механизмов регуляции под влиянием эмоционального возбуждения. Объединяя эти факторы, автор указывает, что в первом случае речь идет о высокой степени эмоциональной устойчивости субъекта, и чтобы вызвать у него эмоциональное возбуждение, необходимы более сильные раздражители, чем для других лиц. Во-втором случае человек, несмотря на возникшее эмоциональное возбуждение, в состоянии сохранить определенную направленность своих действий, адекватное функционирование эмоций и контроль над ними. Указанные точки зрения сводят эмоциональную устойчивость к определенному специфическому уровню эмоционального возбуждения, фиксируемого эмоциональной чувствительностью.

Существует мнение, что момент перехода эмоционального напряжения в эмоциональную напряженность определяет эмоциональную устойчивость (34). При этом эмоциональное напряжение авторы определяют, как степень мобилизации функций организма для успешной деятельности с учетом волевого акта, а состояние эмоциональной напряженности, — как проявление отрицательных изменений в двигательных и психических функциях. Ведущая роль в детерминации эмоциональной устойчивости отводят эмоциональной возбудимости, определяющей быстроту возникновения указанных выше эмоциональных состояний, связывая ее с тревожностью человека. Что касается тревожности, то некоторые исследователи (56; 69; 89 и др.) утверждают, что она может явиться причиной возникновения чрезмерного возбуждения, растерянности, неуверенности, т. е. тех факторов, которые способствуют возникновению эмоциональной неустойчивости. В других работах (165) установлено, что фактор тревожности может выступать стимулом повышения эффективности деятельности в эмоциогенных условиях.

Таким образом, тревожность может в одних случаях повышать активность и работоспособность, в других — дезорганизовывать психическую деятельность человека в эмотивной обстановке. Столь различные действия данного свойства свидетельствуют о неопределенности его в детерминации эмоциональной устойчивости.

Исследование, проведенное О. А. Сиротиним (221), свидетельствует, что повышение возбуждения в эмоциогенных условиях улучшает психологическую готовность человека к преодолению экстремальных ситуаций. В. М. Игуменов (93) выявил прямую зависимость между результативностью действий человека в экстремальных условиях и уровнем эмоционального возбуждения. Эти результаты расходятся с данными, полученными А. Д. Гашюшкиным и Ю. Н. Лысенко (48).

На различные изменения эмоционального возбуждения указывают исследования Е. В. Хрунова и др. (244), проведенные на космонавтах при стыковке кораблей. У одного из них наблюдалось увеличение частоты пульса почти на 50% от нормы, у второго отмечалось ее снижение. Подобные изменения проявлялись и в частоте дыхательных циклов.

Все это позволяет предполагать, что уровень эмоционального возбуждения не всегда может являться надежным фактором, детерминирующим эмоциональную устойчивость.

В ряде исследований (2; 112; 158 и др.) указывается, что биологические функции человека в эмоциогенных условиях протекают под сильным воздействием психологических факторов. Ведущее влияние на активизацию деятельности человека в этих условиях оказывают именно психологические факторы. Не учитывая закономерности их воздействия, нельзя проникнуть в специфические механизмы психической регуляции деятельности, «...влияние социального на биологические процессы в состояниях напряженности — указывает Н. И. Наенко, — осуществляется, прежде всего, через психические, в частности, мотивационные и эмоциональные компоненты деятельности и их специфическое содержание» (165, с. 37).

В течении жизни у человека формируются его важнейшие черты, такие, как целеустремленность, патриотизм, чувство долга и другие. Устойчиво закрепившиеся качества становятся доминирующими в эмоциональной сфере и поведении личности. В связи с этим в ряде работ указывается на прямую взаимосвязь эмоциональной устойчивости с социально-психологическими особенностями. К таким факторам, способным детерминировать эмоциональную устойчивость, В. Э. Мильман (158) относит внутреннее чувство долга, ответственность, самоконтроль, характер оценки реальности, сдержанность, бдительность, честность и другие. Надо отметить, что социально-психологические компоненты эмоциональной устойчивости человека мало изучены. А есть основание предполагать, что именно социально-психологические факторы играют существенную роль в детерминации эмоциональной устойчивости. Об этом убедительно свидетельствуют жизненные примеры, когда люди во имя других преодолевали невероятно сложные эмоциогенные условия. В ряде исследований (2; 158; 201 и др.) показано, что эмоциональная устойчивость может быть обусловлена высокой мотивацией и уровнем притязаний человека при достижении цели деятельности.

И. Хешен, исследуя под руководством Я. Рейковского (201) эмоциональную устойчивость студентов, пришла к мнению, что сила мотивации является важным фактором в ее детерминации. При слабой силе потребности неуспех и связанная с ним отрицательная эмоция оказывают негативное влияние на человека, побуждая его на быстрый выход из данного положения, тогда как при среднем уровне потребности возникающие отрицательные эмоции действуют активирующе, что мобилизует индивида и способствует эффективности деятельности. Большая сила потребности и возникающий неуспех в

деятельности, а также связанные с ним эмоции способствуют появлению такого уровня эмоционального возбуждения, которое дезорганизует дальнейшую деятельность. Предпринятая группой польских специалистов попытка выяснить, являются ли отношения между уровнем притязаний и уровнем достижений особенностью, детерминирующей поведение человека в эмоциогенных условиях, показала, что у людей с тенденцией к заниженному уровню притязаний в эмоциогенных условиях ухудшалась эмоциональная устойчивость по сравнению с теми, у которых уровень притязаний был высок. Вместе с тем, установлено, что и так называемые «рискующие» могут быть очень устойчивыми к стресс-фактам.

Проведенные в последние годы исследования эмоциональной устойчивости (2; 176; 177; 263; 265 и др.) свидетельствуют, что качественные параметры эмоций, несущих информацию об отношении субъекта к отражаемой действительности, играют важную роль в ее детерминации. Так, О. А. Черникова установила, что эмоциональная устойчивость может зависеть от качественных особенностей специфических эмоций. А. Е. Ольшанникова (176) отмечает, что эмоциональная устойчивость в большей степени обусловлена такими особенностями эмоций, как знак эмоционального переживания, его длительность и т. п. При этом указывает, что исследования эмоциональной устойчивости необходимо расширять в плане изучения различных эмоциональных характеристик с учетом значения каждой в системе остальных, чтобы раскрыть полнее ее содержание, как феномена, очевидно, эмоционального.

Проблема детерминации эмоциональной устойчивости сложна и многообразна. Значение того или иного физиологического, психологического параметра для эмоциональной устойчивости не абсолютна. Их неоднозначная зависимость, как было показано выше, обусловлена множеством внутренних (присущих субъекту) и внешних условий деятельности. При рассмотрении работ, посвященных обсуждаемой теме, нельзя не обратить внимание и на то, как справедливо отмечает А. Е. Ольшанникова (176), что многие экспериментальные исследования факторов эмоциональной устойчивости предприняты вне проблемы эмоций. Эти работы связаны с проблемой эмоциональной устойчивости лишь тем, что деятельность в них изучается в различных экстремальных, т. е. потенциально-эмоциогенных условиях.

Следует отметить, что некоторые авторы, признавая значение отдельных содержательных особенностей эмоциональ-

ной сферы, для экспериментального их изучения привлекают, как правило, только психофизиологические критерии, которые не характеризуют всего многообразия эмоциональных особенностей, а главное качество эмоциональных переживаний. А ведь один и тот же сдвиг в физиологических реакциях у разных людей сопровождается различным по содержанию эмоциональным состоянием.

Неоднозначность, непостоянство психологических и психофизиологических детерминант эмоциональной устойчивости усложняет ее определение, а их интегративность дает основание некоторым исследователям отождествлять эмоциональную устойчивость с такими понятиями и проблемами, как психическая устойчивость и психическая надежность человека. Возможно это происходит и потому, что указанные понятия также недостаточно четко определены в психологии и составляют предмет дискуссий во многих работах. Эмоциональная устойчивость не может быть сведена к психической устойчивости. Психическая устойчивость — это более широкое свойство, предусматривающее взаимодействие психики с внешней средой и внутренними механизмами при установлении необходимого равновесия, важного для жизнедеятельности и развития. Исследования проблемы психической надежности, особенно в инженерной психологии, концентрируется, как правило, на условиях деятельности, насыщенной экстремальностью, дискомфортом, эмоциогенностью. Такая однозначная позиция в некоторых случаях дает основание сводить психическую устойчивость к эмоциональной устойчивости. Указанный подход объединяет проблему психической устойчивости и не позволяет выделить все ее уровни, т. е. определить возможный диапазон стабильности психических функций той или иной деятельности. Психическая устойчивость и психическая надежность связаны с проблемой эмоциональной устойчивости. Эмоциональная устойчивость выступает одним из условий их проявления, когда человек успешно осуществляет необходимую деятельность в эмоциогенной обстановке.

Заключая, надо отметить, что среди условий, которые затрудняют познание эмоциональной устойчивости, выступают сложность и противоречивость выдвигаемых ее детерминант и отсутствие надежных методик их диагностики. Также важно отметить, что эмоциональная устойчивость фактически не исследуется в педагогической психологии.

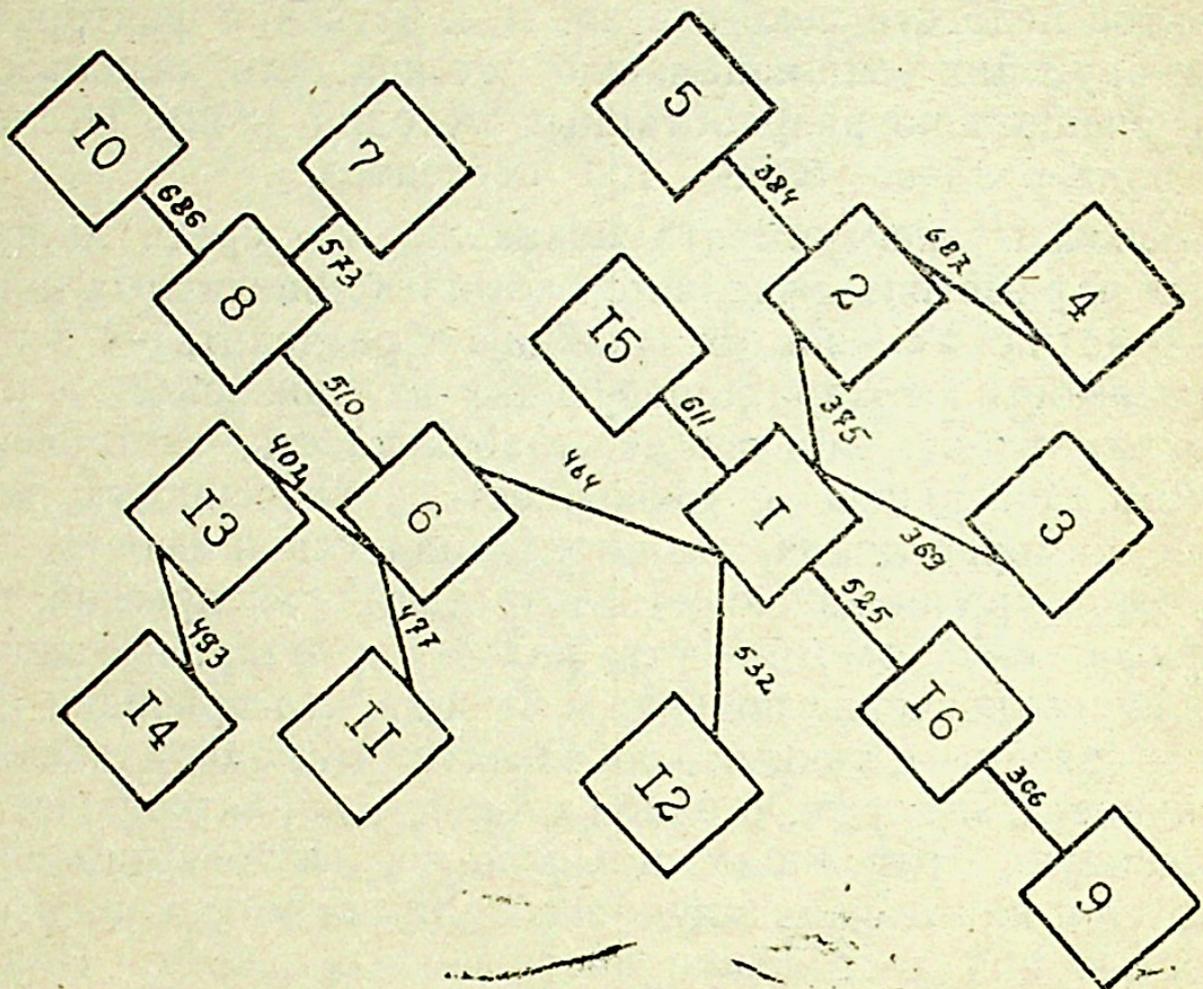
Все это дало основание провести специальные исследования, в которых за счет комплексного подхода сделана попытка

ка уточнить факторы, детерминирующие эмоциональную устойчивость и разработать методику ее диагностики применительно к специфике учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза. Для изучения факторов, детерминирующих эмоциональную устойчивость, использовался набор специально разработанных методик (252). Исследованию подвергалось более 100 студентов.

Результаты эксперимента показали, что среди диагностируемых параметров выделяется комплекс различных детерминант (рис. 1). Условно их можно подразделить на 3 группы в зависимости от характеризующих их признаков: в первую подгруппу входят мотивация, озабоченность, экстравертированность, доверчивость, тревожность и уверенность; во вторую — саморегуляция, эмоциональная стабильность, самоконтроль и уравновешенность; в третью — экспрессия, психомоторный тонус, эмотивность, радость и эмоциональность. В дальнейшем изучение подвело к выводу, что признаки первой группы связаны с такими особенностями эмоциональной сферы личности, которые, с одной стороны, характеризуют, как озадаченную, тревожную, доверчивую, экстремизированную, а с другой, как обладающую необходимой мотивацией и уверенностью при достижении поставленных целей. Признаки второй группы больше связаны с особенностями саморегуляции, а третьей — с экспрессивностью.

Полученные экспериментальные данные совпадают и с результатами наших многолетних наблюдений, свидетельствующих, что студенты с высокой экспрессивностью, эмпатией, саморегуляцией и преобладанием авторитарного стиля общения быстрее адаптируются к учебно-профессиональной деятельности на педагогической практике. Что такие социально-психологические свойства межличностного взаимодействия, как эмпатия идентификация, внушение, заражение, подражание, могут детерминировать успешность деятельности, указывается и в других исследованиях (10; 21; 117; и др.). Из всего этого следует, что саморегуляция, экспрессивность и эмпатия являются ведущими факторами в детерминации эмоциональной устойчивости.

К сожалению комплексной методики, которая позволяла бы диагностировать выделенные детерминанты эмоциональной устойчивости педагогов, обнаружить не удалось. В связи с этим была разработана методика диагностики выраженности саморегуляции, экспрессивности и эмпатии у студентов педагогического вуза. Создавая данную методику, мы стре-



ПРИМЕЧАНИЕ: 1—экспертная оценка успешности деятельности в эмоциогенных условиях; 2 — озабоченность; 3 — доверчивость; 4 — экстраверсия; 5 — уравновешенность; 6 — эмоциональная стабильность; 7—уверенность; 8 — тревожность; 9 — психомоторный тонус; 10 — самоконтроль; 11 — эмотивность; 12 — экспрессивность; 13 — радость; 14 — эмоциональность; 15 — мотивация достижения; 16 — саморегуляция.

Графическое изображение основных связей между диагностируемыми показателями по методу наибольшего корреляционного пути

мились к тому, чтобы она отличалась достаточной валидностью, была простой в обработке и доступной для широкого круга потребителей.

Результаты предварительного поиска позволили из более 800 утверждений выбрать 36, которые в последствии дополнялись еще 6 вопросами (см. приложение 2). На каждый показатель адресовано 12 вопросов, характеризующих диагностируемое свойство в синтезе интро-экстроэффектов.

Первая шкала (интро-экспрессивность «ИЭ») включает вопросы 1, 6, 7, 30, 39, 41 (да) и (экстро-экспрессивность «ЭЭ») — 2, 18, 20, 28, 32, 42 (да). Вторая шкала (интро-саморегуляция «ИС») включает вопросы 3, 12, 21, 23 (да); 17, 25 (нет) и (экстро-саморегуляция «ЭС») — 4, 5, 29, 36, 40 (да); 37 (нет). Третья шкала (интроэмпатия «ИЭм») включает вопросы 10, 11, 16, 22, 34 (да); 8 (нет) — (экстро-эмпатия «ЭЭм») — 13, 14, 26, 27, 35, 38 (да). Для определения искренности использовались вопросы 15, 24, 31 (да); 9, 19, 33 (нет).

В целом методика позволяет диагностировать экспрессивность и ее заразительность, саморегуляцию и ее влияние на других, а также эмпатию и силу содействия другим. Такое симптомокомплексное объединение позволяет полнее фиксировать указанные предрасположенности личности, связанные с успешностью учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза в различных эмоциогенных условиях.

Понимание вопросов проверялась на более 200 учащихся (школьники 9—10 классов, студенты, аспиранты и преподаватели педагогического института). Цели тестирования, сами вопросы не предусматривали каких-то особых секретов, вопросы адресовались естественным атрибутам поведения любого человека, поэтому лишь незначительная часть испытуемых допускала неискренность в ответах (1—3%). Обработка результатов анкеты заключалась в следующем. Совпадение с ключом оценивается 1 баллом по каждому вопросу. В отдельности подсчитывается общее количество баллов по исследуемым шкалам. Максимальное значение каждого показателя не превышает 6 бал. Возможно и получение суммарного показателя. Если имеется расхождение с вопросами на искренность, то это свидетельствует об необъективности ответов, т. е. несостоятельности самооценки, так как правильные ответы на вопросы могут быть лишь однозначными.

Валидность методики определялась по степени соответствия результатов тестирования с предварительной самооценкой каждым испытуемым диагностируемых показателей. Коэффи-

коэффициент корреляции между сопоставляемыми величинами составил не менее  $Z = +0,81$  ( $P < 0,001$ ).

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 статистической значимости  $P < 0,05$ . Основное расхождение возникло за счет большого числа испытуемых. По-видимому, это расхождение обуславливалось фоном эмоционального состояния испытуемых в момент тестирования. Если же учесть содержательный анализ исследуемых особенностей, то можно предположить, что описанная методика оценивает совокупность качеств, которые могут изменять свои характеристики в течение нескольких недель.

Количественные нормы, полученные из средних результатов 310 испытуемых можно представить следующим образом: от 1 до 2 баллов — низкие значения, от 3 до 4 баллов — средние значения, от 5 до 6 баллов — высокие значения. По результатам выполненного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Эмоциональная устойчивость является сложным интегративным свойством, благодаря которому человек успешно осуществляет необходимую деятельность в различных эмоциональных условиях.

2. Установлено, что эмоциональная устойчивость детерминруется комплексом различных психологических качеств, среди которых, применительно к специфике профессиональной деятельности учителя, ведущими являются саморегуляция, эмпатия и экспрессивность.

3. Исходя из этого, разработана методика диагностики указанных характеристик для изучения особенностей эмоциональной устойчивости.

### 5.3. Формирование основ эмоциональной регуляции в учебно-профессиональной деятельности

В предыдущих разделах было установлено, что современный учитель, остро нуждается в овладении такой системой методов регуляции эмоций учащихся, которая позволяла бы ему усиливать эмоциональный эффект содержания вводимого дидактического материала, коррегировать неблагоприятно-ситуативные эмоции учащихся и осуществлять переключение

эмоций учащихся с одних видов деятельности на другие с целью восстановления познавательной активности. Овладение основами такой техники возможно лишь в специально организованной для студентов учебно-профессиональной деятельности.

Для этих целей нами был разработан спецпрактикум «Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности» (262 с. 135—153), где студенты получают знания о том, как необходимо учиться управлять эмоциями школьников и личными

Спецпрактикум состоит из двух частей. Первая ориентирована на ознакомление студентов с характеристикой специфических эмоций учебной деятельности и с основами технологии их распознавания, вторая направлена на овладение техникой использования различных методов эмоциональной регуляции применительно к условиям учебной деятельности.

В эксперименте, связанным с апробированием практикума приняло участие более 60 студентов третьего-четвертого курса педагогического института, разделенных на 2 экспериментальные группы. Одна из них была основной, вторая — корректирующей. Группы поочередно менялись ролями.

При введении спецпрактикума построение учебной задачи приближалось по своему содержанию к описанным выше 3 фазам учебной деятельности, к так называемой «тройной проблематизации» (66). Во-первых, проблематизации на этапе знакомства с условиями учебной задачи. Во-вторых, проблематизации на этапе поиска и усвоения способа решения. В третьих, проблематизации на этапе закрепления и использования усвоенного способа в дальнейшей учебно-профессиональной деятельности. Основной акцент при решении учебной задачи смещался на развитие у студентов опережающей, процессуальной и итоговой эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности. Занятия проводились в комнате, специально оборудованной зеркалами и необходимой видеотехникой. Основной формой были различные тренинги рефлексии, эмпатии, экспрессии, видеотренинги и другое.

Организаторами совместной учебно-профессиональной деятельности студентов на первых двух этапах выступали психолог, дидакт и учитель-практик. На заключительном этапе при закреплении и использовании полученных знаний в учебно-профессиональной деятельности (на педагогической практике) студенты самостоятельно прогнозировали эмоциогенные ситуации и подбирали приемы корректирования эмоций.

Мы предполагали, что интеграция знаний психолога, дидакта и учителя-практика (на уровне разработки занятия, его

проведения и итогового обсуждения) даст возможность не только обогатить профессиональную направленность занятий, но и, что самое главное, устранить трудности использования студентами полученных теоретических знаний в их практической деятельности.

В начале студенты включались в совместное обсуждение дидактической ситуации, требующей знаний методов регуляции эмоциональных состояний. Затем они овладевали обобщенными способами оценки ситуации. В заключение студенты осваивали обобщенные принципы подбора приемов регуляции для создания необходимых эмоциогенных эффектов. Вся их работа строилась на основе формирующего генетико-моделирующего эксперимента, дающего возможность усваивать знания в процессе самостоятельной исследовательской деятельности.

В ходе эксперимента изучались особенности изменения у студентов основных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности (процессуального, опережающего, итогового), отдельных свойств эмоциональной устойчивости и направленности мотивации учения.

А. Для исследования типов эмоциональной регуляции в учебно-профессиональной деятельности применялся комплекс специально разработанных методик.

1. Диагностика развития процессуального типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности осуществлялась двумя путями. В первом случае путем определения эмоций учащихся (2 серии). В первой, каждому студенту предъявлялось 9 фотографий, на которых были зафиксированы лица, выражающие специфические эмоции учащихся в учебной деятельности.

Студент должен был определить каждую модальность эмоции. Во второй серии студентам демонстрировались видеофрагменты выражения этих же эмоций у школьников на уроках. Степень распознавания оценивалась по точности модальности каждой эмоции. Если студент определял 7 и более эмоций, то это соответствовало высокому уровню (6—5 бал.). Если от 4 до 6, то среднему уровню (4—3 бал.) Если же 1—3 эмоции — низкому уровню (2—1 бал.). По итогам двух серий выводился обобщенный показатель степени распознавания эмоций. Во втором случае путем определения комфортности урока на основании экспертного наблюдения за эмоциями учащихся. В качестве экспертов выступали психолог и учитель, наблюдавшие 2—3 урока студента. Если в

учащихся, с которыми работал студент, на занятии наблюдались эмоции, отражающие эффект новизны, сопереживания, разрешения соответственно этапам учения, успешно коррегировались неблагоприятные эмоции, то показатель комфортности урока оценивался высоким уровнем (6—5 бал.). Если перечисленные условия иногда наблюдались, иногда нет, то этот уровень оценивался как средний (4—3 бал.). Если эти условия не наблюдались — низким уровнем (2—1 бал.). Результаты экспертного наблюдения дополнялись опросом отдельных учащихся о тех переживаниях, которые они испытывали на занятии.

2. Диагностика развития прогнозирующего типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности у студентов осуществлялась на основании трех методик. Одна из них заключалась в экспертной оценке серии разработанных проспектов уроков на сколько представлен в их содержании эмоциогенный дидактический материал согласно этапам развертывания учебной деятельности. Экспериментаторами выступали психолог, дидакт-методист, школьный учитель. Если эмоциогенный дидактический материал был представлен незначительно, то это оценивалось низким уровнем (2—1 бал.). Если такой материал предусматривался, но без соотнесения его с этапами развертывания учебной деятельности, то средним уровнем (3—4 бал.). Если же предусматриваемый дидактический материал по своим эмоциогенным эффектам был адекватен требованиям этапа развертывания учения, то высоким уровнем (5—6 бал.). Была разработана также методика прогнозирования выбора приемов регуляции эмоций учащихся. Процедура состояла в следующем. На видеомониторе воспроизводились ситуации, демонстрирующие скуку, безразличие, боязнь, тревогу, чрезмерное эмоциональное возбуждение, злость учащихся и т. д. Задача студента состояла в том, чтобы после просмотра ситуации подобрать систему адекватных приемов для ее коррегирования. Если студент, прогнозируя ситуацию, высказывал несколько версий ее развития и предлагал различные системы приемов ее коррегирования, то такой уровень прогнозирования оценивался высоким (6—5 баллом). Если он высказывал лишь одну версию развития ситуации и предлагал один или несколько приемов ее коррегирования, то такой уровень оценивался средним (4—3 баллом). Если студент лишь фиксировал ситуацию и затруднялся в прогнозирования развития и подборе приемов коррегирования, то его уровень оценивался низким (2—1

баллом). Третья (методика заключалась в изучении упреждающего использования приемов регуляции эмоций учащегося. В основе методики лежит принцип самооценки и экспертной оценки. В качестве экспертов выступали психолог и учитель, которые наблюдали уроки, проводимые студентами. Высоким уровнем оценивался студент, который за счет адекватного подбора системы приемов оперативно упреждал или устранял неблагоприятные эмоции учащихся на уроке. Низким (2—1 балл.) оценивался студент, который затруднялся в выборе приемов коррегирования эмоций. Средний балл (4—3) получал студент, занявший промежуточное положение.

При сложении данных, полученных на основании указанных методик, выводился показатель развития опережающего типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности студентов.

3. Определение развития итогового типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности проводилось посредством изучения данных, характеризующих умения студентов анализировать проведенный или просмотренный урок. При этом высоким уровнем (6—5 бал.) оценивался студент, который не только выделял наиболее удачные или неудачные эмоциогенные ситуации, но и рассматривал причинно-следственные отношения, которые этому способствовали. Средним уровнем (4—3 бал.) оценивался студент, который иногда это делал удачно, иногда затруднялся. Низким уровнем (2—1 бал.) оценивался студент, который только определял наиболее удачные или неудачные эмоциогенные моменты в проведенном уроке.

Б. Для исследования особенностей эмоциональной устойчивости студентов использовался вышеописанный опросник. В заключение на основании полученных данных выводился интегральный показатель эмоциональной устойчивости.

В. Для изучения мотивов учения применялся метод опроса и экспертного наблюдения. Методика опроса позволила выявить и количественно оценить: а) внешнюю мотивацию студентов, направленную как на неприятие организуемого учения, так и на достижение конечной цели, не отвечающей в полной мере учебной деятельности; б) внутреннюю мотивацию, направленную как на достижение конкретного результата (продукта), так и на процесс получения знаний. Результаты самооценки студентов при опросе дополнялись данными наблюдений экспертов, в качестве которых выступали 2—3 то-

варианта по группе. Все перечисленные методики диагностики указанных показателей подробно описаны в одной из наших работ (259).

Изучение данных, полученных до формирующего эксперимента показало, что, в зависимости от преобладающего типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности, всех студентов можно подразделить на три группы. Во-первых, на студентов (31 человек), у которых доминирует процессуальный тип эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности, приближающийся к среднему уровню выраженности на фоне недостаточной сформированности остальных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности (рис. 5). Во-вторых на студентов (23 человека), у которых ведущим является итоговый тип эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности, достигший среднего уровня развития на фоне низких значений выраженности показателей процессуального и прогнозирующего типов. В последнюю группу вошли студенты (8 человек), у которых незначительно преобладал низкий уровень прогнозирующего типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности над аналогичного характера показателями других типов.

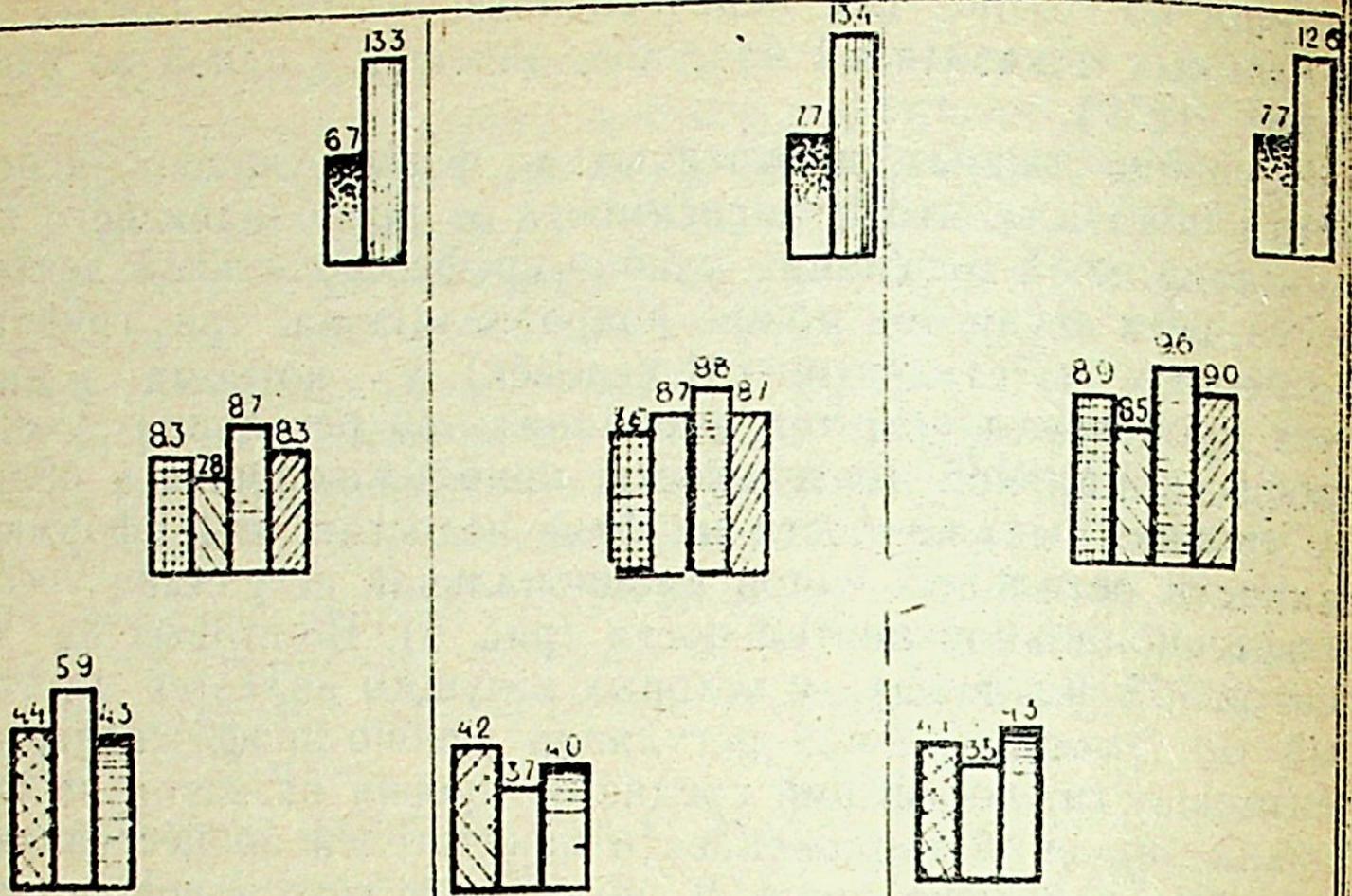
Как видно из рисунка 2, наибольшие различия по показателю прогнозирующего типа отмечены между первой и второй группами студентов. В последней группе он на 1,2 балла выше. Эти различия являются статистически достоверными ( $T=2,0$ ;  $P<0,05$ ). Наблюдается тенденция к различиям и по показателю процессуального типа между второй и первой группами студентов.

Среди параметров, характеризующих особенности эмоциональной сферы, эмпатия во всех группах является доминирующей не опускаясь ниже среднего уровня развития. В целом же установление различия по всем показателям свойств эмоциональной устойчивости между группами незначительны и колеблются в пределах от 7,08 до 8,37 балла.

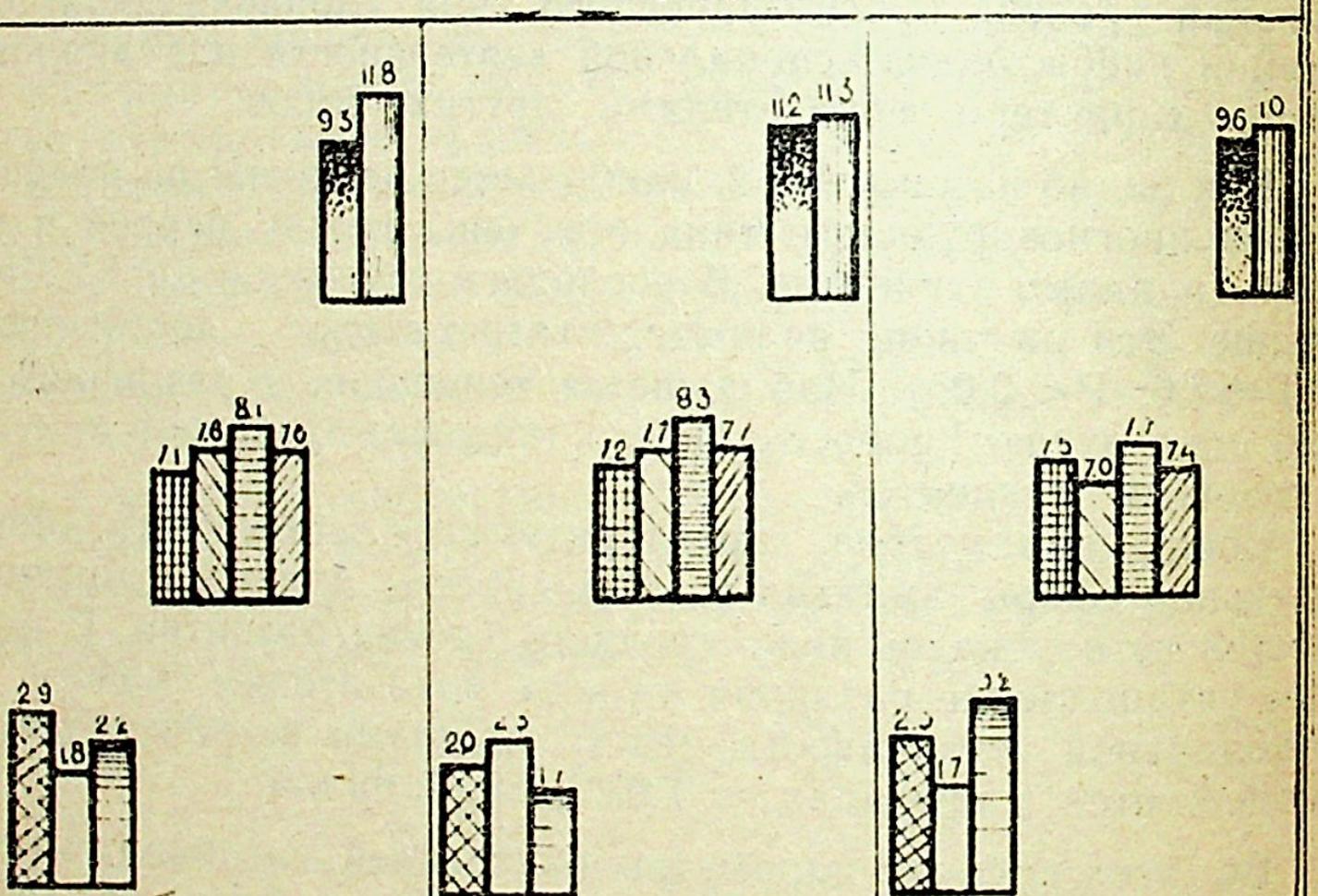
Во всех группах параметры внутренней мотивации относительно внешней занимают более высокие позиции за счет данных, характеризующих устремленность студентов на достижение конкретного результата.

После проведения формирующего эксперимента произошли существенные сдвиги показателей, характеризующих основные типы эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности. Так, в первой группе значительно воз-

## Конечные результаты



## Исходные результаты



1 гр

2 гр

3 гр

Рисунок

Изменения среднегрупповых показателей характеризующих сформированность у студентов типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности / процессуального прогнозирующего - итогового / особенностей эмоциональной сферы / экспрессии , саморегуляции эмпатии - эмоциональной устойчивости , направленности мотивации / внешней- внутренней

рос (на 4,1 бал.) параметр, прогнозирующего типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности относительно исходного ( $T=2,60$ ;  $P<0,001$ ). Данный показатель, отражая высокий уровень, стал ведущим в этой группе. Вторую позицию в росте (относительно исходного значения) занял параметр итогового типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности. Он увеличился на 2,0 балла ( $T=2,30$ ;  $P<0,01$ ), достигнув вместе с показателем процессуального типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности значения среднего уровня. Во второй группе произошло существенное увеличение показателей итогового (на 2,7 бал.) и процессуального (на 2,2 бал.) типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности. Здесь отмечены статистически достоверные различия на уровне  $P<0,001$ . Ведущим же в этой группе стал процессуальный тип, сменив прогнозирующий. В последней группе показатель итогового типа сохранил свое доминирующее положение. Однако, наибольший рост в этой группе отмечен по данным прогнозирующего типа (на 1,8 бал.) и процессуального на (1,7 бал.).

Что же касается показателей свойств эмоциональной устойчивости студентов, то эмпатия сохранила свое ведущее положение на фоне существенного увеличения параметров экспрессии в первой группе на 1,2 балла и во второй — на 1,5 балла, а саморегуляции на 1,0 балла—во второй, и третьей группе на — 1,5 балла.

Следует подчеркнуть, что исходные данные направленности мотивации студентов затрагивали и их общее отношение к предметам занятий, которые они посещали до эксперимента. Конечные же результаты определялись после прохождения спецпрактикума и касались выяснения отношения студентов как к занятиям спецпрактикума, так и к занятиям по другим предметам. На рисунке 2 представлены конечные данные, характеризующие мотивы студентов на спецпрактикуме. Во всех группах внутренняя мотивация увеличилась и заняла свое лидирующее положение. Внешняя мотивация, наоборот, снизилась. Что же касается изменения показателей отношения студентов к другим занятиям, то здесь отмечена лишь тенденция к увеличению внутренней мотивации.

Таким образом, выполненное исследование показало, что после прохождения спецпрактикума у студентов наблюдаются положительные изменения в росте основных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности,

в развитии свойств эмоциональной устойчивости и направленности мотивации. Среди условий спецпрактикума, которые в большей степени этому благоприятствовали при обучении студентов приемам регуляции эмоций школьников, можно считать: ознакомление студентов с основами учебно-профессиональной деятельности с учетом специфики эмоциогенных факторов при развертывании учебной задачи; интеграцию знаний психологии, дидактики и методик, используемых при разработке занятия, его проведения и итогового обсуждения; индивидуальную работу преподавателей со студентами. Именно после этой работы различия между группами по исследуемым признакам стали менее выраженными на фоне их качественного улучшения.

Наибольшие затруднения возникали у всех групп студентов при освоении и использовании вербальных методов регуляции эмоций учащихся. Мы связываем это положение с недостаточным уровнем развития коммуникативных способностей у студентов, применительно к условиям педагогической деятельности.

Анализ данных об основных типах эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности показывает, что их выраженность в различных группах студентов неоднозначна. В каждой группе доминирует один тип, который может сменяться другим в процессе учебно-профессиональной деятельности. Наиболее наглядно это произошло в первой группе, где процессуальный тип эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности после прохождения спецпрактикума сменился прогнозирующим, а последний, — во второй группе, — процессуальным. Эти результаты указывают как на возможность формирования основных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности в специально организованном процессе, так и на имеющиеся индивидуальные компенсаторные особенности студентов. Как показали исследования, наибольшее значение в развитии прогнозирующего типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности имеют данные, связанные с умением студентов прогнозировать наблюдаемые ситуации, т.е. выдвигать несколько версий возможного их течения и предлагать при этом различные приемы их коррегирования, а в процессуальном типе эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности — с умением студентов поддерживать на хорошем уровне комфортность урока.

Равномерное развитие свойств, детерминирующих эмоциональную устойчивость на фоне преобладающей выраженности эмпатии свидетельствует, что овладение студентами методами регуляции эмоций школьников сказывается и на определенном развитии их личной экспрессии и саморегуляции. Что же касается доминирующего положения эмпатии, то в этом, по-видимому, сказывается специфика учебно-профессиональной деятельности студентов-педагогов. Можно утверждать, что эмпатия является наиболее существенным фактором в детерминации эмоциональной устойчивости учителя. Отмеченная тенденция незначительного увеличения развития свойств эмоциональной устойчивости с первой по третью группу, и наоборот, снижение выраженности основных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности свидетельствует: чем более устойчивей свойства эмоциональной устойчивости студентов, тем лучше проходит процесс формирования у них основных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности. Поэтому эмоциональная устойчивость может явиться важным профдиагностическим показателем степени готовности студентов к учебно-профессиональной деятельности.

Наблюдаемое уменьшение выраженности внешней мотивации и увеличение внутренней свидетельствует о том, что условия занятий, создаваемые на спецпрактикуме, приближались к основным требованиям учебно-профессиональной деятельности. Незначительный рост внутренней мотивации на других занятиях указывает, что организуемая учебно-профессиональная деятельность на спецпрактикуме способствует и росту положительного отношения студентов к ним. Выполненное исследование также показало, что у студентов с доминированием процессуального типа эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности и средним уровнем выраженности эмоциональной устойчивости эффективней проходило развитие всех диагностируемых свойств. Хуже этот процесс протекал (относительно исходного) в группе, где ведущим был итоговый тип эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности. Студенты первой группы быстрее осваивали способы диагностики эмоций и приемы их регуляции.

В целом по результатам исследования данного раздела можно сделать следующие выводы.

1. Установлено, что эмоциональная устойчивость является интегративным свойством, благодаря которому педагог ус-

пешно осуществляет необходимую деятельность в различных эмоциогенных условиях.

2. На основе выделенных психологических факторов, детерминирующих эмоциональную устойчивость, разработана методика ее диагностики применительно к специфике педагогической деятельности.

3. Показано, что разработанная система подготовки учителей в области диагностики и управления эмоциями, построенная на основе интеграции знаний психологии, дидактики учебных предметов, является эффективным средством в становлении их профессионального мастерства.

4. Обучение студентов основам управления эмоциями позволяет сформировать у них достаточный и высокий уровень развития основных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе мы попытались раскрыть основное направление психологического анализа проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности. Используя интеграцию разных знаний в рамках деятельностного подхода, мы стремились разработать систему механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности.

Анализ сложившихся подходов к решению проблемы эмоциональной регуляции в основных теориях учения, в последствии подтвердил не только ее актуальность, но и дал возможность констатировать отдельные эмоциогенные ситуации, типичные для учащихся эмоции, а также ряд методов их регуляции.

Обобщение полученных результатов имеющихся в научной литературе — с учетом многолетних исследований позволило описать на эмпирическом уровне систему механизмов и условий, обеспечивающих эмоциональную регуляцию процесса развертывания учебной деятельности. Причем представленные в данной системе соотношения основных этапов процесса учения (знакомство с условием учебной задачи или, так называемые, «сталкивание» с учебной ситуацией, поиск и усвоение способа решения основной задачи, закрепление усвоенного способа и использование его в дальнейшей деятельности) с ориентировочно-мотивационным, исполнительным и рефлексивно-оценочным компонентами учебной деятельности используются лишь как ведущие психологические характеристики этапов учения.

Изложенная система психологических механизмов и условий на уровне основных компонентов учебной деятельности с учетом ведущих мотивов и целей, значимых переживаний и программы исполнительных действий создала реальную основу для экспериментального изучения специфических эмоций учащихся и методов их регуляции. Итог этих исследований послужил существенным вкладом в осмысление не только теоретико-методологических аспектов проблемы эмоциональной регуляции учебной деятельности, но и явился важным

ориентатором дальнейшего ее познания. Констатация наиболее типичных для учащихся эмоций, характеристика их изменения при разворачивании процесса учения значительно обогатили имеющиеся представления в этой области.

Особенно следует отметить выделение признаков выражения эмоций. К сожалению в современной психологии эти вопросы остаются менее всего изученными. Как правило, специалисты сосредотачивают свои усилия на исследовании отдельных эмоций и их физиологических признаков. Подробная характеристика субъективных и экспрессивных признаков эмоций учащихся данная нами в работе, открыла путь к решению проблемы их оперативной диагностики учителем. А это внесло ряд принципиальных уточнений в уже имеющиеся сведения (94, 127) об особенностях анализа признаков выражения эмоций. В частности, на субъективном уровне были учтены мотивационные, интеллектуальные, волевые, нравственные и другие признаки, а на экспрессивном — изменения в области глаз и рта, как наиболее информативных зон выражения эмоций. Не менее важно отметить и результаты по выделению общих признаков для группы эмоций и наиболее типичных признаков для отдельных эмоций.

В работе выявлены трудности распознавания эмоций учащихся педагогами по внешним признакам, которые с успехом преодолеваются по мере роста информации, что согласуется с иными исследованиями (280), выполненными на другом контингенте испытуемых.

Определение класса эмоций, типичных для учащихся и поддающихся распознаванию по внешним признакам выражения, а также констатация субъективной модели их изменения по мере разворачивания учебной деятельности, создали предпосылки для разработки конкретных методов их регуляции. Приступая к решению поставленной проблемы, мы столкнулись с необходимостью разработки общих теоретических подходов по систематизации методов эмоциональной регуляции.

Исследование также показало, что в педагогической психологии вопросы методов эмоциональной регуляции учебной деятельности рассматриваются лишь фрагментарно в отдельных работах. В то же время большинство педагогов испытывает острую в них потребность. Существующие учебники и научно-методические пособия не дают педагогам возможность освоить методы эмоциональной регуляции. Данное исследование было направлено на восполнение указанных пробелов.

Представленные в работе различные методы воздействия

на эмоциональную сферу человека могут быть использованы не только педагогами, но и специалистами смежных профессий. Подробная характеристика выделенных методов регуляции, направленных на эмоциогенное усиление дидактического материала, коррегирование негативных спонтанно-ситуативных эмоций и других состояний, создала возможности для применения ее в естественных условиях учебной деятельности школьников.

Целенаправленное моделирование эмоциогенных ситуаций посредством разработанных методов регуляции привело к возникновению у учащихся на занятиях потребностно-значимых эмоций, т. е. близких к субъективной модели, что в целом подтвердило верность избранного нами пути исследования.

Опираясь на концептуальные положения о подготовке учителя, как разработчика учения, организатора совместной деятельности и как профессионала, владеющего основами диалектического мышления с учетом интеграции знаний психологии, дидактики и школьных предметов, нами был разработан и апробирован спецпрактикум по формированию у студентов навыков эмоциональной регуляции в ходе учебно-профессиональной деятельности. Практикум дал возможность приобрести студентам достаточно прочные качества детерминирующие эффективность эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности.

Обобщая полученные результаты исследования можно сделать следующие выводы:

1. Психологический анализ теорий учения и других видов познавательной деятельности человека позволил раскрыть систему механизмов и условий эмоциональной регуляции учебной деятельности. При этом, ее фиксировали наиболее существенные мотивационно-эмоциональные процессы на каждом из этапов развертывания учебной деятельности, а ее условия — адекватные им эмоциогенные ситуации.

2 Структура механизмов эмоциональной регуляции представлена различными взаимоотношениями мотивов и целей, уровней проявления, эмоциональных процессов и их функций на ориентировочно-мотивационном, исполнительном, рефлексивно-оценочном компоненте учебной деятельности, а структура условий — характеристиками изменения ситуаций, исходя из ведущего эмоциогенного эффекта и организационных средств его достижения. Между указанными компонентами системы имеется определенная иерархия.

3. Эмоции побудительного характера (интерес, любопытство, любознательность, увлечение), интеллектуальные (сомнение, недоумение, удивление, догадка) и связанные с оценками деятельности (радость, удовольствие, скука, боязнь, злость и др.) являются типичными в учебной деятельности школьников и имеют определенные закономерности проявлений. В идеале субъективная модель движения потребностно-значимых эмоций на различных этапах учения характеризуется определенной совокупностью. Обнаруженная несогласованность между эмоциями, которые учащиеся стремятся испытать на занятии и реально переживают указывает на имеющиеся значительные резервы в повышении эффективности психической регуляции учебной деятельности.

4. Диагностика эмоций учащихся предполагает анализ их субъективно-экспрессивных признаков. С расширением круга данных признаков увеличивается точность распознавания эмоций.

Выделен ряд синдромов эмоций (недоумение, удивление; скука, безразличие; любознательность, интерес, любопытство; гнев, злость; сомнение, догадка; радость, удовольствие; боязнь, страх; стыд, смущение; обида, разочарование), которые имеют малоразличные внешние признаки. Установлено, что ведущей в первом синдроме является эмоция удивления, во втором — скука, в третьем — интерес, в четвертом — злость, в пятом — сомнение, в шестом — радость, в седьмом — боязнь, в восьмом — стыд, в девятом — обида, которые могут распознаваться педагогом по экспрессии лица учащихся. Выявлено, что наиболее информативными зонами лица при распознавании эмоций выступают область глаз и рта.

5. Проявление эмоций в учебной деятельности опосредованно, с одной стороны, эмоциогенным содержанием дидактического материала, с другой — множеством спонтанно-ситуативных действий учащихся в классе, их функциональным состоянием, а также психическим состоянием учителя.

6. Выбор методов эмоциональной регуляции следует проводить с учетом перечисленных выше условий. Разработана и апробирована система методов регуляции, направленных на усиление эмоциогенности дидактического материала, корригирование негативных эмоций спонтанно-ситуативного характера и восстановление функциональных состояний учащихся на занятии, а также система саморегуляции состояния учителя.

7. Установлено, что на ориентировочно-мотивационном компоненте учебной деятельности существенными являются

эмоциогенные ситуации внезапности, яркости и контраста, которые могут быть созданные путем постановки необычного вопроса (задачи) и переключения внимания на необычный объект. На исполнительном компоненте существенны ситуации драматизации, успеха, поощрения, а также комфортности. Среди методов регуляции ведущими здесь являются: представление задачи с нарастающей сложностью и задач, обеспечивающих быстрый успех, поощрение действий учащихся в вербальной открытой форме и др. На рефлексивно-оценочном компоненте перечисленные выше эмоциогенные ситуации дополняются ситуациями экстремальности, дезинформации и др. Методы же регуляции здесь пополняются такими, как ограничение времени, игровые действия и др.

8. Эффективность коррегирования негативных спонтанно-ситуативных эмоций учащихся зависит от своевременной их диагностики на занятии, а также адекватности используемых методов регуляции при создании эмоциогенных ситуаций внезапности, контраста, а также драматизации (опосредованной, конфиденциальной и открытой).

9. Восстановление функциональных состояний учащихся на занятиях эффективней происходит в тех классах, где используются различные методы регуляции психомоторного характера (двигательные с комментарием, двигательные с музыкой, комбинированные и др.), создающие комфортные эмоциогенные ситуации.

10. Эмоциональная регуляция учебной деятельности школьников может осуществляться учителем, имеющим соответствующую психологическую подготовку. Разработанная и апробированная для этих целей система в рамках спецпрактикума «Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности» позволяет сформировать у студентов педагогического вуза достаточный и высокий уровень пронизующего, процессуального и оценочного типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности, существенно повысить их общую эмоциональную устойчивость.

11. Теоретические положения и экспериментальные данные работы восполняя существующие пробелы в решении эмоциональной регуляции учебной деятельности, показывают, что вопросы требующие ее изучения далеко не исчерпаны. К их числу можно отнести раскрытие механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности, связанных с индивиду-

альными психологическими особенностями школьников, соотношение различных эмоций и их компенсирующих функций в учебной деятельности, психолингвистический анализ методов регуляции, интеграция знаний в психологической подготовке учителей к эмоциональной регуляции учебной деятельности, профотбор и другие, которые потребуют еще огромных усилий от исследователей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аболин Л. М. Соотношение психологических и психофизиологических коррелятов эмоциональной устойчивости спортсменов //Вопр. психол., 1974. № 1. С. 104—106.
2. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань, Изд-во. Казан. ун-та, 1987. 262 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности //Психолог, журнал, 1985. № 5. С. 3—19.
4. Алексеев А. В. Психорегулирующая тренировка. В. 2 ч. Ч. 1. Успокоение. М., 1968. 40 с.
5. Алексеев А. Ф., Машталир В. И. Особенности свойств нервной системы высококвалифицированных борцов дзюдо //Спорт, психофизическое развитие и генетика. Материалы Всесоюзного симпозиума. М., 1976. С. 61—62.
6. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., Педагогика, 1984. С. 17—68.
7. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! Пособие для учителей, М., Просвещение, 1983. 208 с.
8. Ананье вБ. Г. Избранные психологические труды. В. 2 т. М., Педагогика, 1980.
9. Ананьин С. А. Интерес к учению в современной психологии и педагогике. Киев. 1915. 500 с.
10. Андреева Г. М. Социальная психология. М., МГУ, 1980. 390 с.
11. Андриевский А. Н. Прием музыкального воздействия как средство эмоциональной регуляции учебно-познавательной активности //Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. М. 1990 Ч. 1. С. 96—99.
12. Апресян Г. С. Ораторское искусство. М., МГУ. 1978. 186 с.
13. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., Мысль, 1976. 157 с.
14. Асмолов А. Г. О предмете психологии личности //Вопр. психол. 1983, № 3, С. 118—124.
15. Аристотель. Сочинения. Метафизика. М. Мысль, 1976. Т. 3, С. 65—370.
16. Бабацкий Ю. К. Методы стимулирования учебной деятельности школьников //Сов. педагогика, 1980, № 3. С. 99—106.
17. Бассин Ф. В. Проблемы бессознательного. М., Медицина, 1968. 468 с.
18. Батракова С. Н. Педагогические приемы эмоционального воздействия на учащихся в процессе обучения. Автореф. дис..... канд. пед. наук. Ярославль, 1977. 22 с.
19. Берман Н. М. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений //Материалы научно-методической конференции по вопросам обучения иностранным языкам в высшей школе. М., 1967. С. 38.

20. Блейлер Э. Аутистическое мышление. Одесса, 1927. 81 с.
21. Бодалев А. А. Восприятие человека человеком. Л. ЛГУ, 1965. 123 с.
22. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема // АПН СССР, 1951. Вып. 36. С. 12—13.
23. Божович Л. И. Значение переживания как предмет психологии // Вопр. психол., 1972. № 1. С. 130—134.
24. Бондаревский В. Воспитание интереса к занятиям. Тула, 1968. 23 с.
25. Бойков Р. Формирование творческой активности учащихся и пролонгированное обучение // Народ, образ., 1973. № 12.
26. Бреслав Г. М. Проблема эмоциональной регуляции общения у школьников // Вопр. психол., 1984. № 3. С. 53—59.
27. Брунер Д. Процесс обучения. М., АПН РСФСР, 1962. 83 с.
28. Брунер Д. Психология познания. М., Прогресс, 1977. 411 с.
29. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. М., Мысль, 1970. 191 с.
30. Буль П. И. Основы психотерапии. Л., Медицина, 1974. 308 с.
31. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., Прогресс, 1984. С. 19—48.
32. Васильев И. А. К анализу возникновения интеллектуальных эмоций // Психологическое исследование интеллектуальной деятельности. М., МГУ, 1974. С. 50—53.
33. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. М., МГУ, 1980. 190 с.
34. Введение в эргономику / Под общей ред. В. П. Зинченко. М., Сов. радио, 1974. С. 350.
35. Виноградов Ю. Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека. Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1972. 22 с.
36. Вереникина И. М. Преодоление конфликтных ситуаций между учителем и учениками на уроке // Вопр. психол., 1986. № 3. С. 71—73.
37. Вит Н. В. Об эмоциях и их выражении // Вопр. психол., 1964, № 3. С. 140—154.
38. Вит Н. В. Речь и эмоции: Учебное пособие к спецкурсу по психологии. М., 1984. 75 с.
39. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., МГУ, 1976. 142 с.
40. Вилюнас В. К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. М., МГУ, 1984. С. 3—28.
41. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 2, М., Педагогика, 1982. 500 с.
42. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. М., Педагогика, 1982—1983.
43. Востриков А. А. Формирование психологической устойчивости профессиональной деятельности учителя как одной из характеристик человеческого фактора. Методические рекомендации. Одесса, 1986. 74 с.
44. Вунд В. Основы физиологической психологии. Пб., 1912. Т. 2. С. 351—431. Т. 3, С. 125—260.
45. Вудворте Р. Экспериментальная психология. М., Иностран. литер., 1950. 404 с.
46. Вунд В. Очерки психологии. М., 1912. С. 25—162.
47. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. М., МГУ, 1988. 255 с.

48. Ганюшкин А. Д., Лысенко Ю. Н. Опыт исследования эмоционально-моторной устойчивости гимнастов // Вопр. спорт. психогигиены. Т. 2. М., 1973. С. 109—110.
49. Галунов В. И. Речь, эмоции, личность: проблемы и перспективы. Л., 1978. С. 3—13.
50. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. М., 1959. с. 450.
51. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., МГУ, 1976. 149 с.
52. Гельгорн Э.; Луффорру Д. Эмоции и эмоциональные расстройства. М., Мир. 1960. 670 с.
53. Герберт И. Ф. Общая педагогика: Хрестоматия по истории педагогики. М., Учпедгиз, 1940. Т. 2, Ч. 1. С. 205—286.
54. Герберт И. Ф. Избранные педагогические произведения. М., Учпедгиз, 1940. С. 148—160, 168—179.
55. Гиссен Л. Д. Психорегулирующая тренировка. М., 1969. 22 с.
56. Гиссен Л. Д. К проблеме изучения личности спортсмена // Научные труды ВНИИФК, 1973. Т. 2. С. 143.
57. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М., МГУ, 1987. 147 с.
58. Головская И. Г. Разработка комбинированных методов регуляции эмоциональных состояний ученика // Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. М., 1990. Ч. 1. С. 111—121.
59. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах учителя // Вопр. психол., 1975. № 1. С. 100—111.
60. Горелов И. Н. Невербальные коммуникации. М., Наука, 1980. 104 с.
61. Грот Н. Психология чувствований в ее истории и главных основах. Пб., 1879—1880. С. 418—497.
62. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и свойства нервной системы. М., Наука, 1970. 271 с.
63. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. М., Педагогика, 1972. С. 62—420.
64. Давыдов В. В. Психологический словарь. М., Педагогика, 1983. С. 385—387.
65. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986. 240 с.
66. Давыдов В. В., Лазарев В. С., Неверкович С. Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психол. журнал, 1989, № 1. С. 32—41.
67. Данилова Н. Н. Функциональные состояния: Механизмы и диагностика. М., МГУ. 1985. 270 с.
68. Дарвин Ч. Выражение эмоций у животных и человека. Соч. Т. 5, М., 1953. С. 530.
69. Дашкевич О. В. Исследование эмоциональной устойчивости у стрелков и ватерполистов в условиях соревнований и тренировок // Материалы международной научной методической конференции социалистических стран по проблеме спортивной тренировки. М., 1967. Т. 2. С. 66—68.
70. Дашкевич О. В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях. Автореф. дис.... докт. психол. наук. М., 1985, 35 с.
71. Декарт Р. Избр. произв. М., Политиздат, 1950. 712 с.
72. Декарт Р. Страсти души. Избр. произв. М., Госполитиздат 1950. С. 593—700.

73. Джеймс У. Психология. Пб., 1905. 447 с.
74. Диагностика и регуляция эмоциональных состояний /Под общей ред. Чебыкина А. Я. В 2 ч. М., 1990. Ч. I. 214 с. Ч. II. 156 с.
75. Дикая Л. Г., Семикин В. В. Особенности и эффективность разных форм психической саморегуляции в экстремальных условиях деятельности //Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. М., 1987. С. 15—24.
76. Дистервег А. Руководство и образование учителей: Хрестоматия по истории педагогики. I. I. М., Ч. I., Учпедгиз, 1940, 386 с.
77. Дистервег А. Избр. педагогич. соч. М., Учпедгиз, 1956. С. 136—203.
78. Додонов Б. И. Типы общей эмоциональной направленности людей и тенденции структурирования эмоциональной сферы //Вопр. психол., 1972, № 1. С. 45—55.
79. Додонов Б. И. Эмоции как ценность, М., Политиздат, 1978. 270 с.
80. Додонов Б. И. В мире эмоций. К., Политиздат Украины, 1982. 140 с.
81. Доск ин В. А., Лаврентьева Н. А., Мирошников М. П., Шарой В. Б. Тест дифференцированной оценки функционального состояния //Вопр. психол., 1973. № 6. С. 141.
82. Дусовицкий А. К. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности //Вопр. психол., 1982, № 3. С. 56—61.
83. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления /Под ред. Н. Д. Виноградова. Пб., 1914. 202 с.
84. Елфимова Н. В. Функции эмоции в создании мотивационного компонента деятельности //Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1987. С. 24—31.
85. Ермолаева Е. А. Психосемантический анализ жестикуляций как знакового средства общения. Автореф, дис.... канд. психол. наук. М., 1984. 22 с.
86. Забродин Ю. М. Проблема диагностики и управления психическими состояниями //Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1987. С. 31—40.
87. Запорожец А. В., Неверович Я. З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка //Вопр. психол. 1974. № 6. С. 59—73.
88. Зворыкин Ю. Н. Юмор в публичном выступлении. М., Знание, 1977. 54 с.
89. Зильберман П. Б. Эмоциональная устойчивость оператора: Очерки психологии труда. М., Наука, 1974. С. 138—173.
90. Зимняя Н. А. Воздейственность выступления лектора. М., Знание, 1975. С. 42.
91. Иванов В. Г. Развитие и воспитание познавательного интереса старших школьников. Л., ЛГУ, 1959. 83 с.
92. Иванова С. Р., Минаев С. А. Тем, кто учит лекторов. М., Знание, 1985. 175 с.
93. Игуменов В. М. Исследование влияния предстартового эмоционального возбуждения борцов высокой квалификации на результаты их выступлений в ответственных соревнованиях. Автореф. дис.... канд. пед. наук. М. 1971. 24 с.
94. Изард К. Эмоции человека. М., Изд-во Моск. ун-та, 1980. 440 с.

95. Измайлов И. А. Восприятие цвета. Автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1985. 23 с.
96. Ильин В. С. Проблема воспитания потребности в знаниях у школьников. Ростов н/Д, Рост. кн. изд-во, 1971. 24 с.
97. Ильин Е. П., Баскаков С. Н., Дружков Н. Н., Ковынов Н. Н., Кузнецов А. А., Сукин А. Н. Типологические особенности в проявлении основных свойств нервной системы у легкоатлетов-бегунов: Тезисы докладов VII Всесоюзной конференции по психологии физического воспитания и спорта. М., 1973. С. 94.
98. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., МГУ, 1986. 199 с.
99. Ительсон Л. Б. Проблемы современной психологии учения. М., Знание, 1969. Вып. 2. 60 с.
100. Ительсон Л. Б. Проблемы современной психологии учения. М., Знание, 1970. Вып. 4. 92 с.
101. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. М., Знание, 1972. Вып. 1. 59 с.
102. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972. 264 с.
103. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., АПН РСФСР, 1962. 376 с.
104. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. М., Просвещение, 1968. 288 с.
105. Кант И. О. педагогике: Хрестоматия по истории педагогики. М., Учпедгиз, 1940. Т. II. 688 с.
106. Кант И. Соч. В 6 т. М., 1966.
107. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., Просвещение, 1987. 190 с.
108. Кан-Калик В. А. Основы профессионального педагогического общения. Грозный, Изд-во Чеч.-Инг. ун-та, 1979. 138 с.
109. Карольчак Б. Чувство тревоги у высоко квалифицированного спортсмена // Теор. и практ. Физ.-культ., 1972. № 1. С. 28—29.
110. Катырева В. А. Проблемы педагогической техники учителя в современной буржуазной педагогике США. Автореф. дис.... канд. психол. наук. М., 1976. 25 с.
111. Кеннон В. Физиология эмоций. Л., Прибой, 1927. 173 с.
112. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань. Изд-во Казан. ун-та, 1969. 277 с.
113. Кириленко Г. Л. Проблема исследования жестов в зарубежной психологии // Вопр. психол., 1987. № 3. С. 138—147.
114. Киричук А. В. Учебные интересы младших школьников. К., Рад. школа, 1982. 126 с.
115. Киселев А. И., Борисов Э. И., Рязанов В. И., Верховский Ф. Я. Самостоятельное овладение приемами психической саморегуляции. М., 1988. 27 с.
116. Киселев Л. А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978. 160 с.
117. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малой группе. Минск, Изд-во Беларус. ун-та, 1976. 350 с.
118. Коменский Я. А. Избр. пед. соч. М., 1955. 651 с.
119. Кондаш О. Переживания: страх перед испытанием. Киев., Рад. школа, 1981. 169 с.

120. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., Наука, 1980. 256 с.

121. Коробицына М. Б. Подготовка учителя к профессиональной организационно-управленческой деятельности // Организационно-управленческая психология: Проблемы и перспективы. Ростов н/Д, 1990. С. 84—85.

122. Копина О. С. Исследование эмоциональной регуляции мыслительной деятельности. Автореф. дис.... канд. психол. наук. М., 1982. 23 с.

123. Косманов Л. С. К вопросу о ситуативно-направленном обучении иностранным языкам // Иностр. язык в школе, 1969. № 1. 54 с.

124. Костюк Г. С. Мышление // Педагогическая энциклопедия. М., Изд-во Сов. энцикл., 1965. Т. 2. С. 899—910.

125. Костюк Г. С. Мышление в деятельности младших / Под ред. Г. С. Костюка, И. О. Балла. К., Рад школа, 1981. 160 с.

126. Крутецкий В. А. Интерес // Педагогическая энциклопедия. М., Изд-во. Сов. энцикл. 1965. Т. 2. С. 255—258.

127. Лабунская В. А. Невербальное поведение. Ростов, Изд-во. Рост. ун-та, 1986. 135 с.

128. Ланге К. Г. Аффекты. Пб., 1890. 67 с.

129. Лай В. Л. Школа действия: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. Пб., 1914. С. 4—9, 58—79.

130. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., Просвещение, 1964. С. 27—151.

131. Леонтьев А. А. Психология общения: учебное пособие для студентов-психологов. Тарту, Изд-во. Тарт. ун-та, 1974. 219 с.

132. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., МГУ, 1981. 583 с.

133. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., МГУ, 1975. 303 с.

134. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., Педагогика, 1981. 181 с.

135. Лейметс Х. И. Групповая работа на уроке. М., Знание, 1975. 64 с.

136. Либих С. С. Теория и практика коллективной психотерапии. Автореф. дис.... докт. наук. Л., 1969. 41 с.

137. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. М., Прогресс, 1970. 685 с.

138. Линдслей Д. Б. Эмоции // Экспериментальная психология. М., Иностранная литература 1960. С. 629—684.

139. Липинский В. К. Функциональная музыка как компенсатор сорной депривации. Автореф. дис.... канд психол. наук. М., 1977. 22 с.

140. Лобзин В. С., Решетников М. М. Аутогенная тренировка. Л., Медицина, 1986. 279 с.

141. Лозанов Г. Суггестопедия. София, Наука, 1977. 517 с.

142. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., Наука, 1984. 444 с.

143. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. М., Педагогика, 1988. 126 с.

144. Максименко С. Д. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в школе. К., Рад. школа, 1983. С. 3—40.

145. Малкова Т. М. Восприятие экспрессии человеческого лица. Автореф. дис.... канд. психол. наук. Л., 1981. 23 с.

146 Марцишук В. Л. К вопросу об эмоциональной устойчивости курсантов-летчиков и возможность ее совершенствования с применением средств физической подготовки. Автореф. дис.... канд. пед. наук. Л., 1964. 24 с.

147. Маришук В. Л., Макаров Р. Н., Плахтиенко В. А., Хилова Г. Н. К вопросу об устойчивости некоторых психологических и психомоторных функций в экстремальных условиях. //Надежность комплексных систем «Человек — техника». Л., 1969, Ч. 1. С. 30—32.

148. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., Просвещение, 1983. 95 с.

149. Маркова А. К. Формирование интереса к учению у школьников. М., Педагогика, 1986. 190 с.

150 Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М., Педагогика, 1984. 143 с.

151. Матюшкин А. М. Классификация проблемных ситуаций //Вопр. психол. 1970. № 5. С. 23—35.

152. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., Педагогика, 1972. 208 с.

153. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. М., Просвещение, 1977. 240 с.

154. Мерлин В. С. Равноценность свойств общего типа нервной системы и принципы компенсации //Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., Педагогика, 1977. С. 124—131.

155. Милерян Е. А. Психологический отбор летчиков. К., НИИП УССР, 1966. 234 с.

156. Милерян Е. А. О надежности оператора в различных режимах работы //Вопр. психол. 1971. № 4. С. 60—68.

157. Миллер О. Н. Психологический анализ эмоционального аспекта речи преподавателя иностранного языка. Автореф. дис..... канд. психол. наук. М., 1985. 23 с.

158. Мильман В. Э. Структура и методика составления модельных психологических характеристик, относящихся к психологической надежности спортсменов. М., ВНИИФК, 1976. 18 с.

159. Мильрут Р. П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя //Вопр. психол. 1987. № 6, С. 47—55.

160. Михневич А. Е. Ораторское искусство лектора: Хрестоматия. М., Знание, 1986. 254 с.

161. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач. К., Рад. школа, 1983. 94 с.

162. Моргун В. Ф. Типология мотивов учебной деятельности //Исследование мотивационной сферы личности /Под ред. В. Г. Леонтьева. Новосибирск, НГПИ, 1984. С. 42—52.

163. Морозова Н. Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. М., АПН СССР, 1961. 224 с.

164. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. М., Знание, 1979. 46 с.

165. Наенко Н. И. Психическая напряженность. М., МГУ, 1976. 111 с.

166. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия. М., Просвещение, 1972. 215 с.

167. Нгуен З. Ф., Дашкевич О. В. Результативность стрельбы как критерий эмоционального напряжения спортсмена //Психологический стресс в спорте. Пермь, 1973. С. 49—50.

168. Небылицын В. Д. Надежность работы оператора в сложной

системе управления: Инженерная психология. М., МГУ, 1964. С. 358—367.

169. Некрасов В. П., Худадов Н. А., Пиккенхайнл, Фрестерр, Психорегуляция в подготовке спортсменов. М., ФиС, 1985. 178 с.

170. Николаева Т. М. Жест и мимика в лекции. М., Знание, 1972. 37 с.

171. Никифоров А. С. Эмоции в нашей жизни. М., Сов. Россия, 1978. 272 с.

172. Никифоров Г. С., Филимонок Ю. И., Польшин А. И. Психологические аспекты саморегуляции состояний. Л., ЛГУ. 1986 43 с.

173. Ножин Е. А. Основы советского ораторского искусства. М., Знание, 1973. 349 с.

174. Носенко Е. Л., Величко Л. Ф., Скрыга А. Н. Особенности проявления эмоционального состояния студентов в их коммуникативной деятельности //Эмоциональная регуляция учебной деятельности. М., 1988. С. 222—224.

175. Нушикян Э. А. Типология интонации эмоциональной речи. К., Вища школа, 1986. 158 с.

176. Ольшанникова А. Е., Семенов В. В., Смирнов Л. И. О методиках, диагностирующих некоторые параметры эмоциональности, связанные с детерминацией эмоциональной устойчивости //Спорт, психофизическое развитие и генетика. Материалы Всесоюзного симпозиума. М., 1976. С. 40—51.

177. Ольшанникова А. Е. К психологической диагностике эмоциональности: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М., Педагогика, 1978. С. 93—105.

178. Основы педагогического мастерства /Под ред. И. А. Зязюна. М., Просвещение, 1989. 301 с.

179. Основы сценического движения /Под ред. И. Э. Коха. М., Просвещение, 1976. 222 с.

180. Оя С. М. Особенности предстартовых видов и эмоциональной стабильности у представителей разных видов спорта: Психологические вопросы тренировки и готовности спортсменов к соревнованию. М., ФиС, 1969. С. 63—68.

181. Павлов И. П. Полн. собр. соч. М., 1951. Т. 2. С. 216—217.

182. Павлюк О. И. Эмоциональные компоненты мотивации: Формирование интереса к учению у школьников. М., Педагогика, 1986. С. 148—170.

183. Панков Д. В. Рациональная психотерапия. М., Медицина, 1975. 26 с.

184. Петровский А. В. Психологические контакты, взаимопонимание, такт //Воспитание школьников, 1970. № 6. с. 16—20.

185. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., МГУ, 1982. С. 22—105.

186. Пейсахов Н. М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань, Изд-во. Казан. ун-та 1974. 197 с.

187. Писаренко В. М. К вопросу о методах и обеспечении социальной устойчивости спортсмена в условиях соревнования //Материалы научной сессии ВНИИФК за 1965. М., 1966. С. 186—188.

188. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., Просвещение, 1966. 659 с.

189. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., Просвещение, 1969. С. 63.

190. Платонов К. К., Шварц Л. Очерки психологии для летчиков. М., Воениздат, 1948. 191 с.

191. Платонов К. К. Психология летного труда. М., Воениздат, 1960. 350 с.
192. Полторак В. С., Небеснова В. В., Исаенко А. Я. Учебный план; Методические рекомендации для преподавателей. Одесса, 1986. 37 с.
193. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., Наука, 1976. 303 с.
194. Поршнева Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1979. 232 с.
195. Психологические механизмы целеобразования /Под редакцией Тихомирова О. К. М., Наука, 1977. 258 с.
196. Психологическая устойчивость профессиональной деятельности //Материалы Всесоюзного семинара-совещания /Под общей ред. Чебыкина А. Я. Москва—Одесса, 1984. 200 с.
179. Пуписевич Ч. Основы общей дидактики. М., Высшая школа, 1986. 367 с.
198. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста /Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. М. Педагогика, 1986. 173 с.
199. Рахматулина Ф. М. Курбанова А. Т. Основы педагогического общения. Казань. Изд-во Казан. ун-та, 1984. 60 с.
200. Рейс Р. А. Словесный портрет. М., 1914. 154 с.
201. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М., Прогресс, 1979. 392 с.
202. Рейнвальд Н. Н. Психология личности. М., Изд-во ун-та дружбы народов, 1987. 197 с.
203. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте: Воспитание, обучение и психическое развитие //Тез. докл. Всесоюзного съезда Общества психологов. Ч. 1. М., 1977. С. 50.
204. Рибо Т. Психология чувств. 1912. 303 с.
205. Родионов А. В. Психодиагностика спортивных способностей. М., ФИС, 1973. 214 с.
206. Рождественская В. И., Голубева З. А., Ермолаева-Томина Л. Б. Роль силы нервной системы в динамике работоспособности при разных видах деятельности: Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. 6. М., 1969. 138 с.
207. Рождественская В. И. К вопросу о проявлении силы нервной системы при разных видах монотонной работы: Проблемы дифференциальной психофизиологии. Т. 9. М., 1977. С. 96.
208. Рожнов В. Е. Руководство по психотерапии. Ташкент, Медицина, 1979. 610 с.
209. Рубинштейн С. Д. Основы психологии. М., Учпедгиз, 1935. 496 с.
210. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., Учпедгиз, 1946. 704 с.
211. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., Просвещение, 1958. 147 с.
212. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М., 1987. 159 с.
213. Руководство по психотерапии /Под ред. В. Е. Рожнова. Ташкент, Медицина, 1979. 637 с.
214. Самуйленков Д. Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. Смоленск, 1961. 214 с.

215. Свядощ А. М., Шумилов Ю. Б. О влиянии аутогенной тренировки на эмоциональную устойчивость в экстремальных условиях психическая саморегуляция. Алма-Ата, 1973. С. 335.
216. Секун В. и. Опыт изучения тренирующего действия представления движений у гимнастов // тез. докл. Всесоюзного совещания по психологии физического воспитания и спорта, М., 1967. С. 67—68.
217. Сикорский И. А. Всеобщая психология с физиогномикой. К., 1912. 500 с.
218. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций. М., Наука, 1975. 141 с.
219. Симонов П. В., Ванштейн И. И., Волуева М. В. и др. Физиологические особенности положительных и отрицательных эмоциональных состояний. М., Наука, 1972. 136 с.
220. Симонов П. В. Что такое эмоции? М., Наука, 1966. 95 с.
221. Сиротин О. А. К вопросу о психофизиологической природе эмоциональной устойчивости спортсменов // Вопр. психологии, 1973, № 1. С. 129—133.
222. Скаткин М. и. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965. 48 с.
223. Скрыпченко О. В., Козак М. Г., Скрыпченко Л. О. Методические материалы комплексного освоения тем «дидактика», «обучение» и «учащийся», построенного на основе системного подхода и деятельности в курсах психологии и педагогики. К., 1990. 142 с.
224. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки, М., Просвещение, 1970. 160 с.
225. Слободяник А. П. Психотерапия. К., Здоровье. 1977. 479 с.
226. Спиноза Б. Избр. произв. Т. 1. М., Политическая литература. 1957. 623 с.
227. Спиридонов Н. И. Самовнушение, движение, сон, здоровье. М., ФИС, 1976. 87 с.
228. Степанов А., Толмачев А. Спутник оратора. М., Сов. Россия, 1966. 351 с.
229. Стоунс Э. Психопедагогика теория и практика обучения. М., Педагогика, 1984. 472 с.
230. Советская психология /Под ред. Предвечного Г. П. и А. Ю. Шерковина. М., Политиздат. 1975. 164 с.
231. Сухомлинский В. А. Избр. произв. В 5 т. Т. 2. К., Рад. школа, 1979. С. 454—462.
232. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., Просвещение, 1988. 174 с.
233. Телешевская М. Э. Наркопсихотерапия при неврозах. Л., Медицина, 1969. 165 с.
234. Теплов Б. М., Небылицин В. Д. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопр. психол. 1963. № 5. С. 38—47.
235. Тихомиров О. К., Ключко В. Е. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности // Вопр. психол. 1980, № 5. С. 23—31.
236. Тихомиров О. К. Психология мышления. М., МГУ., 1984. 269 с.
237. Торндайк Э. Процесс учения у человека. М., Учпедгиз, 1935. 150 с.
238. Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. М.-Л., 1948.
239. Ушинский К. Д. Избр. соч. Т. 1. М., Педагогика, 1974. 583 с.

240. Филатов А. Т. Эмоционально-волевая подготовка спортсменов. К. Здоровье. 1982. 295 с.
241. Фишер М. Н. Формирование проектно-художественных представлений как фактор управления эмоционально-мотивационной сферой личности: Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Ч. 2. М., 1990. С. 114.
242. Хекхаузен Ф. Х. Мотивация и деятельность, Т. 2. Просвещение, 1986. 390 с.
243. Хмелюк Р. И., Востриков А. А., Нагорная Г. А., Курлянд З. Н. Учитель, владей собой. Одесса 1986. 75 с.
244. Хрунов Е. В., Хачатурьянц Л. С., Попов В. А., Иванов Е. А. Человек — оператор в космическом полете. М., Машиностроение, 1974. 395 с.
245. Хрящева Н. Ю., Яковлев В. И. Обучение диагностике и регуляции эмоциональных состояний в социально-психологическом тренинге делового общения: Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. Ч. 1., М., 1990. С. 139—142.
246. Цветков Н. М. Интерес и динамика его развития у учащихся. //Ученые записки Ярославского пединститута, Вып. 1, Ярославль, 1974. С. 211.
247. Цукерман Г. А. Коллективно-распределительная форма решения учебных задач в школе //Новые исследования в психологии АПН СССР, 1986, № 2. С. 52—55.
248. Чебыкин А. Я. Изучение эмоциональной устойчивости учащихся: Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в современной практике воспитания и обучения. Киев—Одесса, Вища школа, 1980. С. 72—76.
249. Чебыкин А. Я., Аболин Л. М. Исследование эмоциональной устойчивости и психологических средств ее формирования //Психол. журнал, 1984, № 5. С. 83—89.
250. Чебыкин А. Я. О механизме эмоционального подкрепления, детерминирующего творческую активность в учебной деятельности: Учебная деятельность и творческое мышление, Ч. 2. Уфа—Москва, 1985. С. 35—36.
251. Чебыкин А. Я. О природе эмоциональной устойчивости человека. Проблемы формирования профпригодности специалистов. М., Экономика, 1985. С. 235.
252. Чебыкин А. Я. Диагностика и формирование эмоциональной устойчивости. Одесса, 1987. 196 с. Деп. в ИНИОН АН СССР, № 30567.
253. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности //Вопр. психол. 1987, № 6. С. 42—47.
254. Чебыкин А. Я. О проблеме эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности //Психол. журнал, 1988. № 2. С. 158.
255. Чебыкин А. Я. Об эмоциональном потенциале психической регуляции учебной деятельности. Симферополь, 1988. С. 175—177.
256. Чебыкин А. Я. Психомоторная регуляция познавательной активности. Методические рекомендации. М., 1988. 38 с.
257. Чебыкин А. Я. О специфических эмоциях, детерминирующих познавательную активность //Психол. журнал, 1989. № 4. С. 135—142.
258. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция в структуре учебной деятельности. Одесса, 1989. 110 с. Деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика». № 360—89.

259. Чебыкин А. Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников //Вопр. психол, 1989, № 6. С. 42—49.
260. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной устойчивости //Психическая напряженность в трудовой деятельности. М., ИП АН СССР, 1989. С. 197—217.
261. Чебыкин А. Я. Систематизация методов регуляции эмоций применительно к условиям учебной деятельности //Диагностика и регуляция эмоциональных состояний, Ч. 1. М., 1990. С. 142—151.
262. Чебыкин А. Я. Основы эмоциональной регуляции учебной деятельности //Диагностика и регуляция эмоциональных состояний. М., 1990. Ч. 2. С. 135—163.
263. Черникова О. А. Влияние эмоций на действия спортсмена. М., ГЧОЛИФК, 1968. 20 с.
264. Черникова О. А., Дашкевич О. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена. М., ФиС., 1971. 46 с.
265. Черникова О. А. Психологические особенности спортивных знаний. Психология и современный спорт. М., ФиС, 1973. С. 190—206.
266. Чирков В. И. Методы оценки психического компонента функционального состояния в учебной и трудовой деятельности. М., 1987. С. 16—39.
267. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., Наука, 1982. 183 с.
268. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., Педагогика, 1982. 208 с.
269. Шарой В. В. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния //Вопр. психол., 1973, № 6. С. 141.
270. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. М., Педагогика, 1980. 95 с.
271. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе. Пермь, 1971. 303 с.
272. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога. М., Педагогика, 1986. 173 с.
273. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М., Просвещение, 1979. 160 с.
274. Эголинский Я. А. Эмоции человека и двигательная деятельность. Л., Знание, 1978. 19 с.
275. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., Учпедгиз, 1960. 328 с.
276. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. Мат-лы Всесоюзной конференции /Под общей ред. Чебыкина А. Я. Москва—Одесса, 1986. 265 с.
277. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Материалы Всесоюзной конференции /Под общей ред. А. Я. Чебыкина. М., 1987. 272 с.
278. Эмоциональная регуляция учебной деятельности. Материалы Всесоюзной конференции /Под общей ред. Чебыкина А. Я. М., 1988. 255 с.
279. Эмоционально-волевая подготовка спортсменов /Под ред. А. Г. Филатова. К., Здоровье, 1982. 293 с.
280. Экспериментальная психология /Под ред. П. Фрес, И. Ж. Пиаже. М., Прогресс, 1975. 283 с.

281. Эткинд А. М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений //Вопр. психол., 1983, № 2.
282. Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков. М., АПН РСФСР, 1961. 216 с.
283. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М., Просвещение, 1966. 291 с.
284. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания. М., Просвещение, 1986. 156 с.

285. Arnold M.B. Emotion, motivation and limbic system - Ann N.Y. Acad. Sci., V. 159. N 3.
286. Bandura A. Technijues of behaviour modification N.Y. 1969.
287. Bandura A. Behaviour theory and the models of man. Amer. Psych., 1974, N.9.
288. Bruge G. Textal aspects of prosody in Swedish // Phonetica, 1982, Vol.39, N.4-5., p.284-287.
289. Billows E.L. The technijues of language Teaching. London, 1962. 2 nd., p. 12.
290. Bloom B.S. and others. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. N.Y.1971.
291. Bloom B.S. Human Characteristics and School Learning. N.Y. 1976.
292. Cannon W.B. The James- Lange Theory of Emotion: a critical examination and an alternative theory.- Amer. J. Psychol., 1927, V.39, N. 1-4.
293. Chebykin A. Emotionality as a Prerequisite for Success in Pedagogical activities.- Psychologiya. N.8. Vilnius. "Moksklas"., 1988, p.91-95.
294. Chebykin A. Psychological Stability of Occupational Performance. The Soviet Journal of Psychology. A cover to cover translation of Psikhologicheskyy Zhurnal. 1988, p.367, Sphinx Press Inc. 59. Boston. Connecticut 06433.
295. Chebykin A. Future Teachers' Training for Emotional Regulation Educational Activities. 22-nd International Congress of Applied Psychology. Kyoto, Japan, p.138.
296. Clapared E. Feelings and emotions. In Reynert M.L.(ed). Feelings and Emotions. Woicester, 1928, p.100-140.
297. Dembo E. Leepers "motivational theory of emotions" - Psychol. Rev., 1948, 55. N.6.
298. Dewey J. Jak mays'limy. Warszawa 1957.
299. Dewey J. Moje pedagogiczne credo. Low'ow - Worszawa 1933.
- Domrovolski A.B. Nova dydaktyka // Pisma pedagogiczne. T.II. Worszawa 1960.

300. Emotion: Theory, Research and Experience. Ed. by R. Plutchik, H. Kellerman. - New-York: Academic Press. 1980. Vol. I. p. 287.
301. Gagne R.M. The Conditions of Learning. N.Y. 1970.
302. Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B.B. Taxonomy of Educational Objectivities: Handbook II: The Effective Domain. 1964.
303. Lazarus P.S. Emotion as a Coping Process. - In: Arnold M.B. (ed). The Nature of Emotion. Baltimore. 1968.
304. Leeper R.W. A motivational theory of emotion to replace "emotion as disorganized" - Psych. Rev., 1948. V. 55. N. 1.
305. Paris S.D. Kross D.R. Common Learning in Children. N.Y. 1983.
306. Patterson Ch. Humanistic Education. N.Y. 1973, p. 88.
307. Plutchik R. The emotions: Facts, theories and new model. New-York, Random House, 1962.
308. Pogerc C. Freedom. Ohio., 1969.
309. Pogerc C. The Impersonal Relationship of Learning - In Humanistic Education: The Person on Process. N.Y. 1980, p. 31.
310. Skinner B.F. The Science of Learning and Art of Teaching. Pittsburg. 1954.
311. Skinner B.F. Teaching Machines // Lumsdain A.A., Glaser R. (ed). Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book. Washington 1960.
312. Simpson E.J. Educational Goals. Psychomotor Domain. N.Y. 1973.
313. Schultz J. Das autogene Training. 10. Auflage. Stuttgart. Georg Thime Verlag. 1959.
314. Szekely L. The Dynamics of Thought - Motivation - "Amer. J. Psychology". Lancaster. 1943.

315. Titcher E.B. Systematic psychology: philosophical therapy -  
New-York: Whitewater. 1978. p.492.
316. Tolman E.C. Collected papers. Univ. Calif., 1951.
316. Tomkins S.S. Affect as the primary motivational system.-  
Arnold M.B. (ed). Feelings and Emotions. N.Y. 1970.
317. Weinstein C., Fantini M. Toward Humanistic Education:  
A Curriculum of affect. N.Y. 1970. p. 30-40.
319. Woodworth P.S. Dynamics of behavior. New-York. 1958.
320. Woodworth P.S. Experimental Psychology. New-York. Holt. 1938.
321. Wundt W. Grundriss der psychologie. 1896.
322. Young P.T. Motivation and Emotion. N.Y. 1961.

**Обобщенная характеристика основных этапов развертывания процесса учения  
в рассмотренных концепциях**

Разработчики	Обобщенная характеристика этапов учения		
	Знакомство с условиями учебной задачи	Поиск и усвоение способа решения учебной задачи	Закрепление и использование усвоенного способа в дальнейшей деятельности
1	2	3	4
И. Ф. Герберт	Определение ясности изучаемого материала	Выделение связи нового материала с прошлым опытом. Поиски выводов, закономерностей	Применение полученных знаний в новых условиях
В. Рейн	Подготовка и изложение нового материала	Согласование с ранее известным материалом	Обобщение и применение
А. Дистервег	Созерцание и ощущение	Запоминание	Рассудок
В. Лай	Восприятие	Переработка	Выражение
К. Д. Ушинский	Наблюдение	Получение сведений. Осмысление	Запоминание
Э. Торндайк	Восприятие или встреча с ситуацией	Активизирование с оценкой реакций	Закрепление или получение подкрепления
Э. Стоунс	Планирование	Исполнение	Оценивание
Я. Коменский	Речевые и внешнеманипулятивно-ручные действия	Заучивание на память	Понимание

1	2	3	4
Ж. Пиаже	Установки объясняемых законов	Выделение общих законов	Распространение законов
Л. С. Выготский	Употребление знаков без осознания способов	Использование внешних знаков	Использование внутренних знаков
С. Л. Рубинштейн	Первичное ознакомление с материалом или его восприятие	Осознание и закрепление материала	Использование материала в различных условиях и практики
П. Я. Гальперин	Уяснение	Ориентировка	Отработка
А. Н. Леонтьев	Восприятие объектов и способов действия с ними	Понимание свойств объектов и способов действия с ними	Проверка полученного опыта в ходе поиска знаний
Л. Б. Ительсон	Восприятие	Поиск и обнаружение нужной информации	Использование информации
Д. Дьюи	Обнаружение трудности и ее определение	Выражение гипотезы. Решение. Формулировка выводов	Последующее наблюдение, позволяющее принять или отбросить гипотезу, выводы
И. Лингарт	Ориентация в анализе новой проблемы	Выработка гипотезы или программы действия с их проверкой	Усвоение методов решения и перенос его на весь класс изомерных проблем
В. Скиннер	Восприятие упорядоченной микроинформации с последующей ее эмоциональной оценкой	Сравнение собственных ответов с содержащимися в задаваемой программе	Закрепление знаний малыми шагами

1	2	3	4
Д. Брунер	Получение новой информации	Обработка ее применительно к новым условиям	Проверка адекватности усвоенных способов
Ч. Пуписевич	Формирование позитивной мотивации при изложении нового материала	Ориентировка на ведущие идеи, основные факты, принципиальные положения	Проверка знаний, усвоенных учащимися
В. В. Давыдов	Освоение отдельных учебных действий	Обогащение учебных действий	Объединение отдельных актов учебной деятельности в целостные системы
Д. Кратвлю, Б. Манса, Б. Блут	Понятие общих условий и конкретных фактов	Понимание и применение	Синтез и оценка
А. Бандура	Правила целей	Правила планов действий	Правила выполнения действий
Г. Ванштейн, М. Фентини	Анализ содержания материала, представленного в учебнике	Развитие навыков анализировать проблему, определять причину ее возникновения, выработать альтернативу и проверить ее	Формирование навыков эссенциалистического характера
В. Д. Шадриков	Восприятие и формирование закономерностей сенсорно-конструктивных механизмов	Установление ценности информации	Познание закономерностей. Объединение информационных признаков
И. И. Ильясов	Уяснение содержания знаний	Усвоение действий и их отработка	Закрепление знаний и действий

## О П Р О С Н И К

В предлагаемой Вам анкете 42 вопроса. Цель настоящего исследования — выяснить доходчивость вопросов для отвечающих. В дальнейшем по характеру ответов будет изучаться эмоциональная сфера человека.

Ваша задача отвечать на каждый из вопросов. Если Вы согласны с утверждением, напишите рядом с вопросом «ДА», если не согласны — «НЕТ».

Не тратьте время на обдумывание, отвечайте быстро, давайте первый же естественно возникший у вас ответ. 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 людьми Вы научились управлять их эмоциями?

5. Часто ли Вы наблюдаете интерес окружающих к Вашим действиям?

6. Всегда ли помогают Вам движения рук, когда Вы ведете рассказ?

7. Способны ли Вы удачно копировать (пародировать) лица и движения?

8. Всегда ли Вы понимаете юмор других?

9. Вам нравится, когда Вас критикуют?

10. Легко ли Вы заражаетесь настроением других?

11. Часто ли Вы испытываете жалость к 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 авторитетом у товарищей?

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 захотите?

19. Попросите Вы снизить отметку на экзаменах, если посчитаете, что она завышена?

20. Всегда ли Ваша улыбка и смех увлекают окружающих?

21. Проводите ли Вы подготовку своего состояния словами приказа самому себе или другими приемами, когда приступаете к ответственной работе?

22. Возникают ли у Вас изменения сердцебиения, дыхания, слезы, и т. п., когда наблюдаете остродраматические или положительно разрешающиеся 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?
27. Можете ли Вы своим взглядом привлечь внимание окружающих?
28. Могут ли окружающие определить по Вашему лицу Ваше настроение?
29. Часто ли Ваши рассказы удивляют, вызывают интерес у окружающих?
30. Скрываете ли Вы свое волнение на работе (учебе)?
31. Суеверны ли Вы в чем-нибудь (хотя бы мысленно)?
32. Могли бы Вы объясниться жестами с человеком, не знающим вашего языка.
33. Всегда ли Вы говорите правду, не считаясь с тем, что это иногда Вам не выгодно?
34. Можете ли Вы сказать, что чувствуете и хорошо понимаете настроение окружающих Вас людей при общении?
35. Ваши указания выполняются быстро?
36. Часто ли окружающие проявляют любознательность к тому, что Вы делаете?
37. Возникают ли у Вас затруднения при необходимости привлечь к себе внимание?
38. Влияет ли Ваш внешний вид на присутствующих?
39. Заметно ли другим, когда какое-либо событие выведет Вас из равновесия?
40. Можете ли Вы помочь человеку, если у него неприятности?
41. Заметно ли Ваше перевоплощение при общении (вхождение в образ) окружающим?
42. Часто ли сказывается Ваше настроение на других?

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b>	<b>3</b>
<b>Раздел 1. Проблема эмоциональной регуляции в учении: концепция исследования</b>	<b>5</b>
1.1. Основные понятия и определения	5
1.2. Эмоциональная регуляция в теориях учения	6
1.3. Модель психологических механизмов эмоциональной регуляции учебной деятельности	27
1.4. Психологические условия эмоциональной, регуляции учебной деятельности	33
<b>Раздел II. Характеристика эмоций учащихся</b>	<b>38</b>
2.1. Проблема классификации эмоций	38
2.2. Определение класса специфических эмоций учащихся	44
2.3. Особенности распознавания эмоций учащихся	53
<b>Раздел III. Методы регуляции эмоций в учебной деятельности</b>	<b>65</b>
3.1. Проблема классификации методов регуляции эмоций	65
3.2. Систематизация методов регуляции эмоций применительно к учебной деятельности	67
3.3. Характеристика методов эмоциональной регуляции учебной деятельности	73
<b>Раздел IV. Эмоциональная регуляция учебной деятельности школьников</b>	<b>92</b>
4.1. Усиление эмоциогенности дидактического материала	92
4.2. Эмоциональная регуляция негативных эмоций	104
4.3. Эмоциональная регуляция функционально- восстановительного характера	110
<b>Раздел V. Эмоциональная регуляция учебно-профессиональной деятельности</b>	<b>117</b>
5.1. Состояние подготовки учителей к диагностике и управлению эмоциями школьников	117
5.2. Эмоциональная устойчивость как показатель готовности учителей к эмоциональной регуляции	118
5.3. Формирование основ эмоциональной регуляции в учебно-профессиональной деятельности	130
<b>Заключение</b>	<b>141</b>
<b>Литература</b>	<b>147</b>
<b>Приложения</b>	<b>163—166</b>

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ  
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
А. Я. Чебыкин  
(на русском языке)  
Научное издание

---

Сдано в набор 4.01. 1991 г. Подписано в печать 2.02. 1992 г.  
Формат 60x84 1/16. Бумага газетная. Гарнитура литературная.  
Печать высокая. Условн. печ. лист, 9,66, Условных краскооттисков 9,87.  
Учетно-издательских листов 11. Заказ № 8. Тираж 1000. Цена договорная.  
Рекламно-издательский кооператив «Богуславль»

---

Киевский облполиграфиздат, 252010. Киев, ул. Героев Арсенала, 1 б.  
Богуславская типография, 256830. г. Богуслав, ул. Ленина, 30.