

мальный объем (оцениваемый от  $7 \pm 2$  до 12 единиц) недостаточен для представления сложных проблемных ситуаций. В связи с этим следует предположить, что целостная схема проблемной ситуации формируется вне («выше») зоны фокального внимания. На уровне этой схемы — базового образа — осуществляется выдвижение гипотез и контроль за переключением фокального внимания.

Таким образом, при обращении внимания на предметное содержание задачи происходит не только ясное осознание и активация непосредственного содержания фокального внимания, но и формирование целостного представления ситуации на основе серии «фиксаций» внимания (подобно тому, как перцептивный образ формируется на основе серии зрительных фиксаций). Следовательно, для решения школьником творческой задачи недостаточно обратить его внимание на предметное содержание этой задачи, необходимо обеспечить эффективное построение базового образа проблемной ситуации.

Изучение особенностей базового образа (объем, гибкость, устойчивость и т. д.), а также взаимодействия в системе «базовый образ — фокальное внимание» необходимо для формирования и диагностики творческого мышления учащихся.

А. Я. ЧЕБЫКИН  
Одесса, пединститут

### **О механизме эмоционального подкрепления, детерминирующего творческую активность в учебной деятельности**

В настоящей работе предпринята попытка описать психологические механизмы эмоционального подкрепления, детерминирующие творческую активность учащихся. Было установлено, что по своему характеру учебная деятельность носит трехкомпонентный характер.

При доминировании первого подключаются детерминанты, связанные с особенностями эмоциональности как динамической характеристики личности. Здесь возникают эмоции удивления или любопытства, которые приводят к состоянию удовольствия или неудовольствия. Весь путь от восприятия до кодирования информации метится эмоциональной окраской

разной модальности и получает в сознании обучаемого закрепление.

При доминировании второго компонента подключаются детерминанты, связанные с взаимодействием эмоций и когнитивных процессов. Здесь эмоциональные закрепления могут выступать как значения, катализируя функции экстропольяции в рамках значимого переживания. Актуализация следов на этом уровне обычно опережает развитие событий, а возникающие эмоции любопытства, любознательности, сомнения и уверенности сигнализируют о возможном исходе результатов мыслительной деятельности, тем самым выполняют предвосхищающую роль о приятном или неприятном.

При доминировании третьего компонента подключаются детерминанты, связанные с взаимодействием высших эмоций с когнитивными процессами. Здесь происходит усиление функции эмоций любознательности и увеличения, переносимых с одного обобщения на другое, а с обобщения на само понятие. Все это провоцирует учащегося на творчество, развивает антиципацию, при которой эвристические функции эмоций сокращают поиск решения задачи и вызывают состояние восхищения деятельностью.

Описанные компоненты механизмов эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности в реальных условиях развертываются как правило в рамках последнего компонента.

И. Д. ЯКИМОВА, А. Я. ЧЕБЫКИН, И. Г. ГОЛОВСКАЯ, Е. Э. МЕДВЕДЕВА,  
Н. Д. ХМЕЛЬ  
Одесса, пединститут

### **Психолого-педагогический аспект эмоциональной регуляции творческой учебной деятельности**

Создание положительного эмоционального комфорта в процессе учебной деятельности создает благоприятные условия не только для развития познавательной активности учащихся, но и для проявления элементов их творческого мышления.

Приходится констатировать, что вопросы эмоциональной регуляции учебной деятельности в современной психологии и дидактике изучены недостаточно. Такое положение возникло из-за сложности изучения эмоциональных явлений, имею-