

причинами, локализованными преимущественно в прошлом либо в будущем.

Так как регуляторная функция представляет собой важнейшую функцию психики, мы считаем, что именно разница в степени ее развития у конкретных людей является одним из глубинных источников проявления широкого спектра индивидуальных различий.

Однако попытки систематизации всех этих разнообразных качеств приводят зачастую к построению бесчисленных типологий личностей, основанных на не менее многообразных основаниях. Но если «экстравертированность» и «интравертированность» еще можно расценивать как одноуровневые категории, то проявления социальной активности или позиции «невмешательства» уже требуют анализа с точки зрения уровней развития личности.

ДВИЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

А. Я. Чебыкин (Одесса)

В исследовании ставилась задача выделить модальности эмоций, детерминирующие учебно-познавательную деятельность. При этом полагали, что в основе учебно-познавательной деятельности лежит движение специфических эмоций разной модальности, определение и анализ которых дают возможность значительно расширить психолого-дидактические условия по эмоциональной регуляции данной деятельности.

Анализ развертывания учебной деятельности позволил выделить две модели движения эмоций разной модальности, детерминирующих учебно-познавательную активность. Характер первой (идеальной) или макромоделю можно представить согласно этапам учебного процесса (знакомство с новой темой, рассмотрение и усвоение ее основного содержания, повторение и закрепление усвоенных знаний с последующим использованием их) как движение: от удивления до любопытства; от любопытства до любознательности; от любознательности до увлечения. Более сложную структуру механизмов эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности имеет вторая микромодель. Она менее типична, но более интегральна по представленности и соотношению движения тех или иных эмоций. Данная модель включает не только модельность эмоций, входящих в макромодель, но и таких как: сомнение, скука, возбуждение, воодушевление, безразличие, успех, догадка, разочарование, недоумение, боязнь, злость. Их соотношение и выраженность по существу отражают наличный уровень той или иной познавательной активности учащихся.

Исследование названных переживаний на студенческом контин-

генте указывает на доминирующую функцию нейтральных эмоций в учебной деятельности. Данное положение подтверждает необходимость разработки и обоснования конкретных психолого-педагогических условий эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРОЦЕССА ИНТЕРИОРИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ

Н. Д. Хмель, И. Г. Головская, А. Я. Чебыкин (Одесса)

Опираясь на теоретические положения о сущности механизмов эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности (ЭРУПД) (Чебыкин А. Я., 1983), мы предприняли попытку описать характер интериоризации целей учащимися. При этом предполагалось, что процесс интериоризации целей находится во взаимной детерминации с основными компонентами механизмов ЭРУПД. Учитывая результаты исследований, в которых формирование цели рассматривается на уровне принятия учебного задания (Дорохина В. Т., 1977), оценки в ходе постановки и решения мыслительных задач (Клочко В. Е., 1977) и фактора целеполагания (Яценко А. И., 1977), основные этапы развертывания процесса интериоризации целей соответственно основным компонентам ЭРУПД можно представить как развертывающийся во времени процесс.

Так, этап восприятия целевого задания (знакомства с новой темой) соответствует компоненту «эмоционального закрепления», обеспечивающемуся эффектом новизны, неожиданности, внезапности и т. д. Этап соотнесения смыслообразующего мотива с содержанием цели соответствует «эмоционально-предметному» компоненту, обеспечивающемуся психолого-дидактическими условиями, драматизацией. А этап соотнесения условий цели с субъективными возможностями и наличной ситуацией отвечает «эмоционально-эвристическому» компоненту, который обеспечивается помехоустойчивостью, конфликтностью дидактических условий.

РЕГУЛЯТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ЭМОЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКЕ

В. В. Третьяченко (Киев)

Система оценивания, применяемая в детском саду, не носит нормативного характера и в силу этого лишена четких критериев. По сути, переход к балльной системе школы не подготовлен опы-