

СТРУКТУРА, ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Олексій ЧЕБИКІН

УДК 159.942

Oleksiy Chebykin THE STRUCTURE, CONTENT AND PECULIARITIES OF EMOTIONAL REGULATION OF COGNITION ACTIVITY OF PUPILS

Як організувати учіння школярів, щоб воно приносило радість пізнання, формувало творчі захоплення, гармонійно розвивало здатності навчатися? – На ці питання можна дати відповіді, якщо розв'язати проблему емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності дітей і молоді. У цій розвідці подані лише деякі як теоретико-методологічні, так і практичні аспекти можливого її розв'язання. При їх висвітленні ми прагнули враховувати специфіку структури пізнавальної діяльності учнів в умовах масового навчання, тобто брали до уваги мотиви, цілі і дії, взаємозв'язки названих компонентів, індивідуальні й сумісні форми співпраці.

Мета цього дослідження полягала в обґрунтуванні структури психологічних механізмів і дидактичних умов емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності школярів, а його **основне завдання** передбачало розробку та апробацію системи як експресивних методів регуляції їхніх емоцій, так і професійної підготовки майбутніх педагогів до компетентного керівництва емоційними станами вихованців.

1. ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЯК ПСИХОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Емоції, які виникають слідом за актуалізацією мотивів, до раціональної оцінки людиною своєї діяльності, є генетично висхідними стосовно інтелекту і волі. Утворюючи певну надбудову над процесами пізнання, вони не тільки

супроводжують їх, зафарбовуючи й оцінюючи суб'єктивне значення цих процесів, а й постають впливовими регуляторами їхньої ефективності.

Найбільш точно взаємозв'язок емоцій і процесу пізнання визначений В.К. Вілюнасом: “Спрямовуючи емоції на причини, сигнали та інші аспекти значущих подій, процеси пізнання тим самим визначають і свою участь, згодом самі спрямовуючись емоціями на ці причини, сигнали тощо для кращого ознайомлення з ними і з'ясування оптимального способу поведінки. Тільки таким взаємодоповнювальним впливом сфер інтелекту й афекту, котрі відповідають за відображення або об'єктивних умов діяльності, або суб'єктивної значущості цих умов, забезпечується досягнення кінцевої мети діяльності...” [5, с. 10]. Це дає підстави вважати, що емоції безпосередньо задіяні до перебігу пізнавальних процесів, орієнтують суб'єкта, вказуючи йому на значущість навколишніх для нього явищ, виконують важливу функцію у регуляції динамічної і функціонально-енергетичної сторони мотивації [1, с. 10].

У низці досліджень ([3], [13], [14], [22], [29]), присвячених вивченню пізнавальної діяльності, виокремлюються зовнішні й внутрішні мотиви. Імовірно, перші зумовлюють можливість навчання, надають йому привабливості через суто зовнішні чинники. Другі виходять із змісту процесного боку побудови навчання, способу реалізації діяльності та її

результату. Відомо, що емоції, відображаючи відносини між мотивами і можливістю успішної реалізації мети діяльності, долучаються до процесу цілепокладання. В тому разі, коли прийняті наміри здійснюються в раціональний спосіб, тобто у цьому процесі не відбувається зустрічі афекту з інтелектом, то не виникають їй відповідні функціональні новоутворення, не уреальнюється спонукальна сила свідомості [2]. Все це значною мірою зумовлює участь емоцій в ефективній регуляції навчально-пізнавальної діяльності.

Існують дослідження (див., наприклад [3]), у яких здійснені спроби виділити різні типи структур діяльності на підґрунті співвідношення мотивів і цілей та описати при цьому відповідні якості і функції емоційних процесів. Вказаний підхід певною мірою характерний і для інших робіт [8], [11]. Умовно автори розрізняють три структури діяльності.

У першій структурі емоції відображають співвідношення зовнішніх мотивів та успіху або неуспіху реалізації стереотипних схем і дій, здійснюваних заради цих зовнішніх мотивів. Характер емоційних переживань тут показує стан задоволення або незадоволення [3]. У даній структурі може домінувати зовнішній результативний мотив із постановкою конкретних цілей, де функціонують механізми емоційного закріплення [11]. Тут також можлива емоційна спонка до мети [8].

У другій структурі діяльності емоції відображають відносини між внутрішніми мотивами і кінцевим результатом. Породжені у цій структурі діяльності емоції успіху чи неуспіху, на відміну від задоволення/незадоволення, виконують функції внутрішніх оцінок адекватності або неадекватності її проміжних результатів [3], [27], [28]. Є підстави вважати, що в цій структурі відбувається домінування внутрішнього результативного мотиву з постановкою загальних цілей, де механізми емоційної регуляції виконують функцію наведення [11] і сприяють прояву емоцій упевненості чи сумніву [8].

У третій структурі діяльності емоції відображають відносини між внутрішніми мотивами як якісно розвитковим предметним змістом, входять у процес цілеутворення й спрямовуються не тільки на проміжні результати, а й на істотні зв'язки, внутрішні закономірності конкретного предметного у змістовлення. Тут функція емоцій полягає у внутрішній сигналізації процесу формування новоутворень, котрі ведуть до зміни предмета діяльності від-

повідно до закономірностей його розвитку. В цій структурі також можливе утворення цільових структур, що охоплюють загальні та конкретні цілі, де механізми емоційної регуляції виконують функції наведення [3], [28], або емоційної оцінки результатів діяльності [8].

Стосовно специфіки навчально-пізнавальної діяльності вирізнення механізмів емоційної регуляції може бути розглянуто в декілька етапів: при пред'явленні завдання учнями з метою його привласнення, пошуку способів його вирішення, а також при оволодінні знаннями, вміннями, навичками, компетенціями або здібностями розв'язувати задачі того чи іншого класу.

З урахуванням вищеописаних механізмів емоційної регуляції діяльності співвідношення мотивів і цілей на етапі аналізу навчального завдання може характеризуватися домінуванням зовнішніх результативних мотивів із виробленням конкретних цілей для оцінки психодидактичної ситуації; на етапі синтезу – переважанням внутрішнього результативного мотиву, зорієнтованого на пізнання властивостей даного явища, а на аналітико-синтетичному етапі – домінуванням внутрішнього мотиву з виробленням цільових систем загальної і конкретної спрямованості.

Проведені дослідження ([14], [15], [16], [22], [24], [28] та ін.) показують, що до класу емоцій пізнавального характеру слушно віднести *здивування, успіх, упевненість, сумнів, цікавість* та ін. При цьому нерідко ці емоції називаються *переживаннями*. Що ж до опису системи специфічних емоцій учбової діяльності, відповідних розвитку основних компонентів навчально-пізнавального процесу, то це залишається достатньо проблематичним питанням, оскільки вказані емоції недостатньо досліджені як у теоретичному плані, так і в експериментальному аспекті.

Враховуючи це, ми прагнули виокремити коло саме таких емоцій, їх рух-розвиток і співвідношення на різних етапах розгортання процесу пізнання. Вирішення даного питання було пов'язано не тільки з підбором і конструюванням дидактичного матеріалу, адекватного меті, з погляду його емоціогенності, але й з підбором оперативних прийомів корекції емоційних станів, котрі виникають в учнів на заняттях. У результаті тривалого дослідницького пошуку із 112 емоційних проявів різних груп школярів нами виділені провідні та похідні емоції.

Щодо структурних компонентів розгортання навчально-пізнавального процесу на етапі аналізу провідні емоції – від здивування до цікавості, на етапі синтезу – від цікавості до допитливості, на аналітико-синтетичному – від допитливості до захоплення. При цьому здивування розглядається нами як несподівано виникла короточасна емоційна реакція типу: “Що це таке?”, “У чому справа?”; цікавість – як позитивне емоційне ставлення юної особи до зовнішньої форми дидактичного матеріалу; допитливість – як схильність до надбання нових, але недостатньо глибоких знань; захоплення – як повне заповнення, поглинання навчальним змістом.

Перелік похідних емоцій значно ширше й охоплює емоції не тільки з позитивним, але і з негативним знаком. До їх масиву доречно віднести *задоволення, нудьгу, подив, сумнів, байдужість, розчарування, злість, боязнь*. Не дивлячись на те, що ці емоції мають головно ситуативний характер, проте саме вони є певними індикаторами (регуляторами) ефективності процесу формування учбових дій школярів і корекції їх власних спонук. За реальних умов навчання співвідношення виділених емоцій (як основних, так і похідних) здебільшого має складний, а почасти амбівалентний характер. Головне, що дане співвідношення сутнісно визначає наявний рівень функціонування механізмів емоційної регуляції діяльності. Однак стосовно етапів розгортання постановки й розв’язання учбової задачі може змінюватися і психологічне наповнення цих механізмів.

Зокрема, слушно припустити, що первинний аналіз навчального завдання – це не тільки емоційне оцінювання, а ще й певне емоційне закріплення. Етап синтезу, що протікає на рівні співвідношення емоційних і когнітивних процесів, – це стимулювання гностичних функцій у наведенні і корекції дій. Аналітико-синтетичний етап – посилення ролі специфічних емоцій (див. *табл. 1*). Здійснений аналіз усе ж характеризується умовністю. Водночас його результати певною мірою узгоджуються з дослідженнями, спрямованими на вивчення емоцій у суміжних сферах діяльності [3], [10].

Процес розв’язання учбової задачі припускає виконання учнями системи відповідних (учбових) дій та операцій. Реалізація останніх ставить проблему пошуку прийомів (засобів) емоційної регуляції навчально-пізнавальної активності школярів. Загалом у сучасній психоло-

гії нагромадився значний арсенал прийомів регуляції емоційних станів, які використовуються з високою ефективністю у різних сферах життєдіяльності людини. Скажімо, існують дослідження, у яких здійснені спроби впровадити прийоми емоційної регуляції станів учнів з метою інтенсифікації процесу привласнення ними знань [12]. У цих розвідках також розглядаються умови щодо створення емоційного комфорту на заняттях [16], [18], [26], [28]. Проте всі ці пошукування проводяться без урахування психологічних і дидактичних умов емоційної регуляції [24], [27] специфіки основних компонентів учбової діяльності школярів та студентів.

Враховуючи це, при вирішенні даного питання ми прагнули підбирати лише ті прийоми, які були адекватні умовам розгортання навчального процесу, доступні вчителям і не вимагали б великої підготовки, тобто пов’язували їх з дидактичним матеріалом при моделюванні процесу розв’язання учбової задачі на занятті. До теперішнього часу нами виділений шерег таких прийомів емоційної регуляції навчально-пізнавальної активності учнів. Їх перелік поданий у *табл. 2*, а характеристика подана нами раніше [23], [27], [28].

У реальних умовах учбової діяльності окремого школяра послідовність уживаних прийомів може видозмінюватися, доповнюватися іншими засобами, носити імпровізований і мимовільний характер. Основна мета таких прийомів – сприяти активізації функцій емоцій, котрі спричиняють навчально-пізнавальну діяльність. Їх використання визначається перш за все умовами генезису розгортання навчального процесу, де кожний етап має свої специфічні вимоги до емоційно-мотиваційної сфери учнів. За своїм характером усі прийоми мають цільову спрямованість, адекватну умовам освітнього процесу. Водночас зміст кожного прийому, крім специфічної спрямованості, дає змогу варіювати його вживання на будь-якому етапі навчального циклу, якщо цього вимагають обставини.

Виокремлені психологічні умови і дидактичні прийоми емоційної регуляції навчально-пізнавальної активності учнів апробовані нами експериментально. Так, наприклад, їх урахування при моделюванні і здійсненні циклу занять із природознавства у початковій школі свідчить про те, що співвідношення та унаявленість емоцій пошуково-пізнавальної активності на кожному з етапів освітнього процесу

Таблиця 1

Структура емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності

Етап навчально-пізнавальної діяльності	Внутрішній психологічний рівень регуляції		
	Мотиваційний	Емоційний	
		Загальний	Специфічний
Аналіз	Домінування зовнішніх результативних мотивів із виробленням конкретних цілей, спрямованих на зовнішні ознаки дидактичного матеріалу	На рівні емоційності як динамічної властивості особистості (від здивування до цікавості)	Первинний аналіз навчального завдання емоційно оцінюється й одержує у свідомості певне емоційне закріплення
Синтез	Переживання внутрішнього результативного мотиву із виробленням загальних цілей, спрямованих на факти, правила, освоєння властивостей предметів, явищ	На рівні співвідношення емоційних і когнітивних процесів (від цікавості до допитливості)	Закріплення нових емоцій, що каталізує функції гностичного наведення і корекції учбових дій
Аналітико-синтетичний	Домінування внутрішнього мотиву. Вироблення цільових систем з урахуванням загальної і конкретної спрямованості на з'ясування суті явищ, їх походження, встановлення загальних принципів, що діють за різних умов	На рівні задіяння емоції у гностичні процеси свідомості (від допитливості до захоплення)	Посилення евристичних функцій емоцій у творчому пошуку практико зорієнтованих дій

в експериментальному класі наближалися до гіпотетично обґрунтованої моделі розвитку основних емоцій. За показниками основних емоцій і низки похідних на I і III етапах розгортання групового навчання спостерігаються статистично достовірні відмінності між даними експериментального і контрольного класів. На II етапі вказані відмінності нівелюються. Що ж до пізнавальної активності, то в конкретному дослідженні вона виявилася на 1/3 середньогрупових значень вище в експериментальному класі порівняно з контрольним.

2. ВЧИТЕЛЬ ТА ЕМОЦІЙНА РЕГУЛЯЦІЯ НАВЧально-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У наших роботах ([23], [25], [28], [31] та ін.) було встановлено, що сучасний учитель гостро потребує оволодіння такою системою методів регуляції емоцій учнів, яка б дозволяла йому: 1) посилювати емоціогенний ефект змісту пропонованого на загал дидактичного матеріалу, 2) коригувати ситуативні емоції учнів і здійснювати їх переключення з одних видів

Таблиця 2

Прийоми емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності

Етап навчально-пізнавальної діяльності	Зовнішній психолого-педагогічний рівень регуляції		
	Прийоми регуляції	Спрямованість на створення	
		ситуацій	емоційного ефекту
Аналіз	Перемикання уваги Композиційне моделювання Психомоторні вправи Експресивна виразність Колірна дія Використання яскравих цитат і парадоксальних випадків	Несподіванки, яскравості, контрастності	Новизни
Синтез	Імпровізоване сюжетно-ролеве коментування Моделювання спільної діяльності Соціально-педагогічний тренінг Мультиплікація Музична дія	Драматизації Проблемності	Співпереживання (емпатійність)
Аналітико-синтетичний	Інформаційна недостатність Швидкісне експонування Помилкова поінформованість Обмеження у часі	Змагальності (суперництва) Конфліктності	Захоплення

діяльності на інші з метою розвитку відновлення їхньої пошукової пізнавальної активності.

Перша група методів переважно пов'язана з регуляцією емоцій, котрі відображають ставлення учнів до змісту дидактичного матеріалу при його викладанні. Умовно структуру розгортання їхньої учбової діяльності можна розділити на три основні фази [25], [28]. По-перше, це знайомство учнів з умовами зовнішньої задачі, або так зване зіштовхування з умовою задачі; тут домінує ефект новизни, що фіксується педагогом за ситуативно-пізнавальними емоціями на кшталт здивування, подиву, зацікавлення тощо. По-друге, це знаходження і опрацювання способу розв'язання задачі, коли переважає ефект співпереживання, який фіксується вчителем за такими емоціями вихованців, як допитливість, сумнів, захоплення та ін. По-третє, це фаза закріплення освоєного способу розв'язання учбової

задачі та використання його у подальшій освітній діяльності; провідним тут є ефект “захоплення-дозволу”, що фіксується вчителем за емоціями учнів – захоплення, задоволення, радість, натхнення.

Виділення **другої групи** методів потрібне для коригування несприятливих емоцій, які ситуативно виникають у школярів на занятті з різних причин. Найтипівішими й волаючими негайного коригування є, як відомо, емоції страху, образи, агресивності. До того ж одноманітна тривала робота на уроці викликає у більшості учнів емоції нудьги, байдужості, апатії. Водночас надмірна активність на занятті, навпаки, дезорганізуватиме їхню учбову діяльність. Запобігти розвитку вказаних станів покликані методи саме цієї, другої, групи.

У пропонованій розвідці здійснена спроба розробити названу систему методів й апробувати її в навчально-професійній діяльності студентів педагогічного інституту. Розробка не-

обхідних прийомів велася на основі узагальнення вже наявних у педагогічному досвіді [30], адаптації до умов навчання прийомів медичної психології [21], психології спорту [17], праці [9], а також створення принципово нових їх видів.

При систематизації прийомів нами були враховані як спосіб їх вияву, так і можливості вживання за різних умов учбової діяльності. З урахуванням зростаючої складності була обґрунтована система експресивних, вербальних і комбінованих методів [20], [26], [28], [30]. Зокрема, до групи експресивних увійшли мімічні і жестові прийоми, до групи вербальних – плановані та ситуативні, до групи комбінованих – наочно-ілюстративні, проблемно-екстремальні та соціально-психологічні.

Оволодіння студентами основами техніки використання того чи іншого прийому для посилення емоційного ефекту, виходячи з вимог розгортання їх учбової діяльності, коригування ситуативних емоцій та їх переключення, проводилося на спеціально організованих заняттях для майбутніх педагогів. Для цих цілей був розроблений спецпрактикум “Основи емоційної регуляції учбової діяльності” [19], де вони одержували знання про те, як потрібно вчитися керувати емоціями школярів. Спецпрактикум складався із двох частин; **перша** була зорієнтована на ознайомлення студентів з характеристикою специфічних емоцій учбової діяльності [23], [27], [28], [31] й основами технології їх розпізнавання, **друга** – спрямована на оволодіння ними технікою різних методів емоційної регуляції вихованців в умовах навчання.

В експерименті, пов’язаному з апробацією практикуму, взяло участь більше 60 студентів III курсу педагогічного інституту, дві експериментальні групи. Одна з них була основною, друга – коректувальною. Групи почергово мінялися ролями.

При впровадженні спецпрактикуму побудова учбової задачі наближалася за своїм змістом до описаних вище трьох фаз учбової діяльності, або так званої потрібної проблематизації: по-перше, на етапі знайомства з умовами заданої задачі; по-друге, на етапі знаходження й освоєння способу її розв’язання; по-третє, на етапі закріплення і використання засад привласнення способу дії у подальшій навчально-професійній діяльності. Основний акцент під час розв’язування учбової задачі більшою мірою зміщувався на розвиток у сту-

дентів випереджальної, процесної і підсумкової емоційних ритмів регуляції вказаної діяльності [27], [30]. Заняття проводилися у спеціально обладнаній дзеркалами і необхідною відеотехнікою кімнаті. Організаторами спільної навчально-професійної діяльності студентів на перших двох етапах були психолог і вчитель-практик, на завершальному циклі, тобто при закріпленні й використанні прийомів на практиці, студенти самостійно прогнозували емоціогенні ситуації та підбирали прийоми психодидактичного впливу.

Припускалося, що інтеграція знань психолога і вчителя-практика (на рівні розробки заняття, його проведення і підсумкового обговорення) уможливить не тільки взаємозбагачення професійної спрямованості занять, а й зліквідує труднощі перенесення сформованих теоретичних знань на прикладну діяльність студентів як майбутніх учителів. Спочатку вони долучалися до спільного обговорення дидактичної ситуації, яка вимагала знання прийомів регуляції емоційних станів людини. Потім опановували узагальненими способами оцінки цих ситуацій. Насамкінець освоювали узагальнені принципи підбору прийомів для створення бажаних емоціогенних ефектів. У процесі проведення експерименту у студентів вивчалися особливості зміни основних типів їх емоційної регуляції навчально-професійної діяльності (ЕРНПД), тобто процесного, випереджального, підсумкового; окремих властивостей емоційної стійкості і спрямованості мотивації учіння.

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

I. Для дослідження типів емоційної регуляції навчально-професійної діяльності застосовувався комплекс спеціально розроблених методик.

1. Діагностика розвитку процесного типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності здійснювалася за допомогою:

а) методики визначення емоцій учнів (дві серії). У *першій* кожному студенту показувалося дев’ять фотографій, на яких були зафіксовані особи, котрі виражають специфічні емоції наступників в учбовій діяльності [27], [30]. Завдання студента зводилося до того, щоб визначити модальності емоції. В *другій серії* студентам демонструвалися відеофрагменти виразу цих самих емоцій у школярів на уроках. Ступінь розпізнавання оцінювався за

критерієм точності обраних модальностей кожної емоції. Якщо студент правильно визначав сім та більше емоцій, то це відповідало високому рівню (6–5); якщо від чотирьох до шести – середньому (4–3); якщо ж одну-три емоції – низькому (2–1). За підсумками двох серій виводився узагальнений показник ступеня розпізнавання майбутнім педагогом емоцій;

б) методики визначення комфортності уроку на підставі експертного спостереження за емоціями учнів. У ролі експертів виступали психолог і вчитель, які спостерігали два-три уроки студентів. Якщо в учнів, з якими працював окремий студент, на занятті спостерігалися емоції, котрі відображали ефект новизни, співпереживання, свободи дій, що були адекватні етапам навчання, а також успішно коригувалися несприятливі емоції, то показник комфортності уроку оцінювався високим рівнем (6–5). Якщо перераховані умови іноді спостерігалися, іноді ні, то цей рівень оцінювався як середній (4–3). Якщо вказані умови фактично не спостерігалися – низьким рівнем (2–1). Результати експертного моніторингу доповнювалися опитуванням окремих учнів про ті переживання, які вони відчували на занятті.

2. Діагностика розвитку прогнозованого типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності у студентів здійснювалася на підставі:

а) методики експертної оцінки серії розроблених конспектів уроків на наявність у їх змісті емоціогенного дидактичного матеріалу згідно з етапами розгортання учбової діяльності. Експертами були психолог, дидакт-методист і досвідчений шкільний учитель. Якщо емоціогенний матеріал був унааявлений мало, то це оцінювалося низьким рівнем (2–1). Якщо такий матеріал передбачався, але без співвідношення його з етапами розгортання учбової діяльності, то середнім рівнем (3–4). Якщо ж дидактичний матеріал за імовірним емоціогенним ефектом був адекватним вимогам етапу, розгортання навчання, то високим рівнем (5–6);

б) методики прогнозування вибору прийомів регуляції емоцій учнів. Процедура полягала в тому, щоб на відеомоніторі відтворювалися ситуації, які демонструють нудьгу, байдужість, боязкість, схвильованість, надмірне емоційне збудження, злість наступників та ін. Студенти мали після прогляду ситуації підібрати систему адекватних прийомів для її коригування. Якщо конкретний студент, прогножуючи ситуацію, виказував декілька

версій її розвитку і пропонував різні системи прийомів її коригування, то такий рівень прогнозування оцінювався як високий (6–5). Якщо він називав лише одну версію розвитку ситуації і пропонував один або декілька прийомів її коригування, то такий рівень оцінювався як середній (4–3). Якщо студент лише фіксував ситуацію й виявляв утруднення у прогнозуванні розвитку та підборі прийомів коригування, то його рівень оцінювався як низький (2–1);

в) методики вивчення застережливого використання прийомів регуляції емоцій учнів. В основі методики лежить принцип самооцінки і експертної оцінки. Експертами були психолог і вчитель, які спостерігали уроки, котрі проводилися студентами. Високим рівнем оцінювався той студент, який, завдяки адекватному підбору системи прийомів, оперативно попереджав чи зліквідував несприятливі емоції учнів на уроці. Низьким (2–1) оцінювався студент, який відчував труднощі у виборі прийомів коригування емоцій вихованців. Закономірно, що посереднє значення рівня (4–3) отримував той студент, котрий займав проміжне положення.

При складанні вказаних методик виводився показник розвитку випереджального типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності студентів.

3. Визначення розвитку сумарного типу емоційної регуляції навчально-професійної діяльності проводилося за допомогою вивчення даних, що характеризують особливості умінь студентів аналізувати проведені або переглянуті уроки. При цьому високим рівнем (6–5) оцінювався студент, який не тільки виділяв найвдаліші чи невдалі емоціогенні ситуації, а й виявляв причинно-наслідкові відношення, які цьому сприяли. Середнім рівнем (4–3) наділявся студент, котрий іноді це робив удало, іноді із труднощами. Низький рівень (2–1) приписувався студенту, який тільки визначав найвдаліші чи невдалі емоціогенні моменти у проведеному уроці, тобто без їх аналізу чи характеристики.

II. Для дослідження особливостей емоційної стійкості студентів використовувався спеціально розроблений опитувальник [28], [31], що дозволяв визначати розвиток саморегуляції (високі значення за даним показником свідчать про здатність особи добре регулювати свої емоції); емпатії (високі значення тут указують на спроможність глибоко розуміти різні переживання інших людей і вселяти їм

довір'я); експресії (високі значення за цим показником – це підтвердження яскравого виразу емоцій у людини, їх великої емоційної навіюваності, тобто тієї ситуації, коли настрої швидко передається навколишнім).

На завершення, на підставі одержаних даних, виводився інтегральний показник емоційної стійкості особистості.

III. Для вивчення мотивів навчання використовувався метод опитування та експертного спостереження. Методика опитування дозволила виявити і кількісно оцінювати: а) зовнішню мотивацію студентів, спрямовану як на неприйняття організованого навчання, так і на досягнення кінцевої мети, що не відповідає повною мірою учбовій діяльності; б) внутрішню мотивацію, зорієнтовану як на досягнення конкретного результату (продукту), так і на процес отримання знань. Результати самооцінки студентів при опитуванні доповнювалися даними спостережень експертів, якими були два-три товариші по студентській групі.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Аналіз даних, одержаних до формувального експерименту, показав, що залежно від переважального типу ЕРНПД всіх студентів можна розподілити на три групи: а) студенти (31 особа), у яких домінує процесний тип ЕРНПД і які наближуються у своєму розвитку до середнього рівня на фоні недостатньої сформованості решти типів (*рис.*); 2) студенти (23 особи), у яких провідним є сумарний тип ЕРНПД і які досягнули середнього рівня розвитку на тлі низьких значень вираженості показників процесного і прогнозного типів; 3) студенти (8 осіб), у яких дещо переважає низький рівень прогнозного типу ЕРНПД над показниками інших типів.

Як видно із *рис.*, найбільші відмінності мають місце за показником прогнозного типу між першою і другою групою студентів, причому вони статистично достовірні ($t = 2,0$, $p < 0,05$). Існує тенденція до відмінностей і за показником процесного типу між першою та другою групами студентів.

Серед параметрів, що характеризують особливості емоційної сфери юнаків і дівчат, домінуючою є емпатія в усіх групах, кількісно не опускаючись нижче середнього рівня розвитку. В цілому ж спостережувані відмінності за всіма показниками властивостей емоційної стійкості між групами незначні й коливаються в межах

від 7,08 до 8,37.

Примітно й те, що у всіх групах параметри внутрішньої мотивації майбутніх педагогів займають більш високі позиції через отримані дані їхньої спрямованості на досягнення конкретного результату й, насамкінець, щодо показників зовнішньої мотивації.

Після проведення формувального експерименту відбулися істотні зсуви показників, що характеризують основні типи ЕРНПД. Так, у першій групі студентів значно зріс (на 4,1) параметр прогнозного типу стосовно початкового ($t = 2,60$, $p < 0,001$). Даний показник, відображаючи високий рівень, став провідним у цій групі. Другу позицію у зростанні (щодо початкового значення) зайняв параметр підсумкового типу ЕРНПД. Він збільшився на 2,0 ($t = 2,30$, $p < 0,01$), *досягнувши* разом з показником сумарного типу значення середнього рівня. У другій групі істотне збільшення відбулося за показниками сумарного (на 2,7) і процесного (на 2,28) типів ЕРНПД. Тут зафіксовані статистично достовірні відмінності на рівні $p < 0,001$. Ведучим же в цій групі став процесуальний тип, що змінив прогноуючий. В останній групі показник сумарного типу зберіг своє домінуюче положення. Проте найбільше зростання у цій групі припадає на прогноуючий (на 1,8) і процесно налаштований (1,7) типи.

Щодо показників і властивостей емоційної стійкості студентів, то емпатія зберегла те своє визначальне положення на фоні істотного збільшення параметрів експресії у першій (на 1,2) і другій (на 1,5) групах, а також саморегуляції (на 1,0) у другій і (на 1,5) в третій.

Підкреслимо, що вихідні дані вираженості спрямованості мотивації бралися нами у студентів шляхом фіксації їхнього загального ставлення до предметної сфери занять, які вони відвідували до експерименту. Кінцеві результати визначалися після проходження спецпрактикуму і торкалися з'ясування їх ставлення як до занять, так і до уроків з інших предметів. На *рис.* подані кінцеві дані, що характеризують мотиви студентів під час проходження спецпрактикуму. В усіх групах внутрішня мотивація зросла на 8,5% і зберегла своє переважання. Зовнішня мотивація, навпаки, знизилася у середньому на 7%. Що ж до зміни показників ставлення студентів до інших занять, то тут наявна тенденція до збільшення внутрішньої мотивації.

Таким чином, проведене дослідження показало, що після проходження спецпрактику-

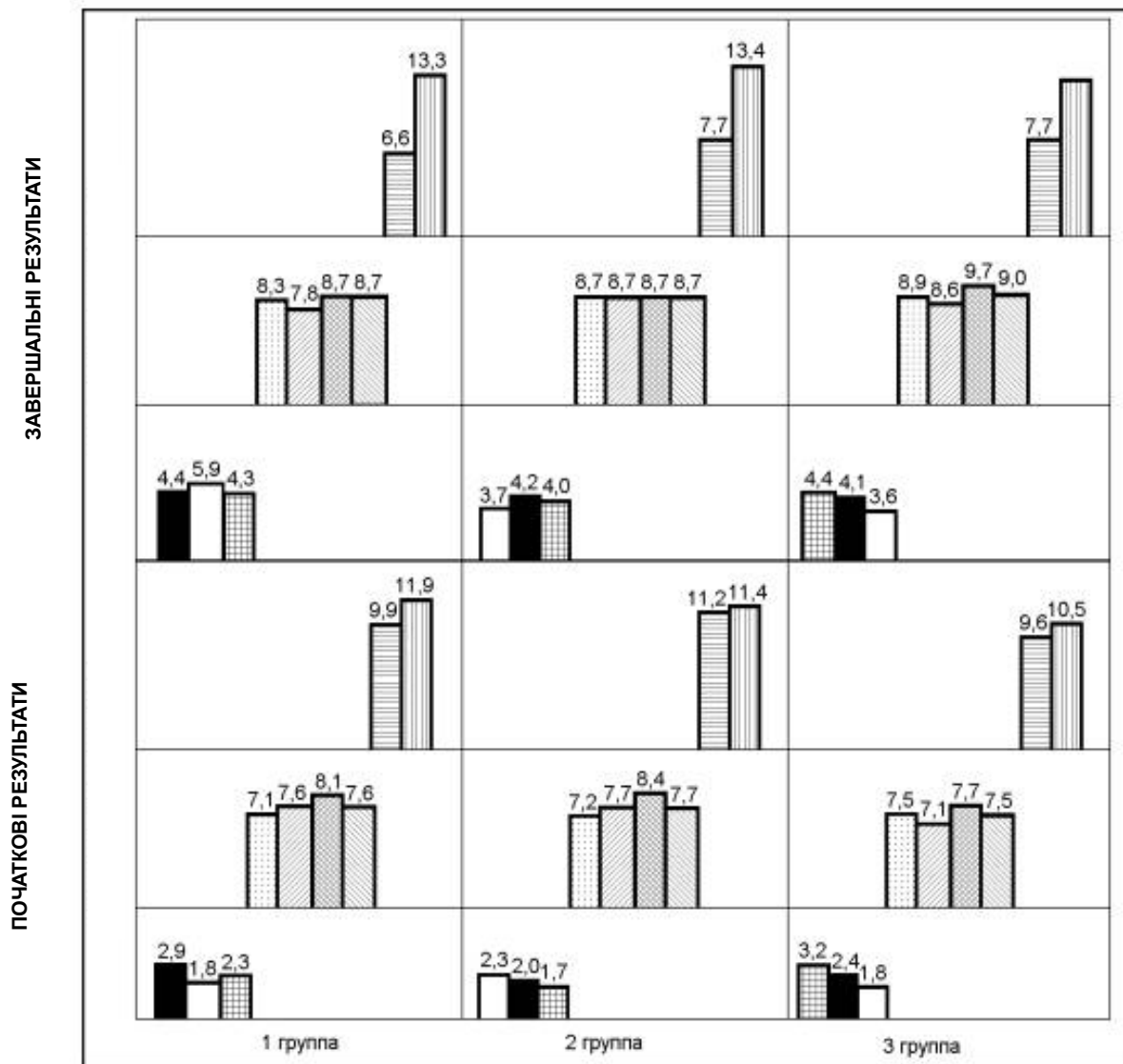


Рис.

Зміни середньогрупових показників, які характеризують сформованість: типів емоційної регуляції навчально-професійної діяльності (процесуального ■, прогнозуючого □, підсумкового ▨); особливостей емоційної сфери (експресії ▩, саморегуляції ▧, емпатії ▦ емоційної стійкості ▦); спрямованості мотивації (зовнішньої ▨, внутрішньої ▩) у студентів.

му у студентів спостерігаються позитивні зміни у зростанні основних типів ЕРНПД, у нарощуванні потенціалу розвитку властивостей емоційної стійкості і спрямованості їхньої мотивації. Зокрема, серед умов спецпрактикуму, що сприяють опануванню студентами прийомами регуляції емоцій школярів, можна назвати їх вступом до основ навчально-професійної діяльності з урахуванням специфіки емоціоген-

них чинників під час розгортання процесів постановки і розв'язування учбової задачі, інтеграції знань (із психології, дидактики і методики) на етапі розробки заняття, його проведення і підсумкового обговорення, продуктивності індивідуальної роботи викладачів зі студентом.

Найбільші утруднення виникали у студентів усіх груп при освоєнні й використанні вер-

бальних методів регуляції емоцій учнів. Ми пов'язуємо це з недостатнім рівнем розвитку комунікативних здібностей майбутніх педагогів стосовно умов навчально-професійної діяльності.

Аналіз типологічних даних про ЕРНПД показує, що їх вираженість у різних групах студентів є неоднозначною. В кожній групі домінує один тип, який може змінюватися іншим у процесі професійного навчання. Наочно це відбулося у першій групі, де процесуальний тип ЕРНПД після проходження спецпрактикуму змінився на прогнозувальний, а останній – у другій групі – на процесуальний. Ці результати вказують як на можливість формування основних типів ЕРНПД у спеціально організованій освітній роботі, так і на індивідуальні особливості компенсаторного характеру, які мають у розпорядженні студенти. Формування прогнозувального типу ЕРНПД пов'язано з розвитком їх умінь прогнозувати спостережувані ситуації, тобто виявляти декілька версій можливого їх розвитку і пропонувати при цьому різні системи прийомів для коригування, а процесуального типу – вміння підтримувати на хорошому рівні комфортність уроку.

Рівномірний розвиток властивостей, що спричиняють емоційну стійкість на фоні переважання емпатії, свідчить про те, що оволодіння студентами прийомами регуляції емоцій школярів позначається і на певному розвитку їхньої особистої експресії і саморегуляції. Стосовно домінування емпатії, то вона, мабуть, є віддзеркаленням вимог специфіки навчально-професійної діяльності студентів. Вочевидь, що ця властивість є найістотнішою у детермінації емоційної стійкості вчителя. Вказана тенденція показує, що чим стійкіші властивості емоційної сфери студентів, тим краще проходить процес формування основних типів ЕРНПД. Тому емоційна стійкість є важливим показником ступеня готовності студентів до освоєння професійних компетентностей майбутніх учителів.

Спостережуваний зсув у зменшенні вираженості зовнішньої і збільшенні внутрішньої мотивації вказує на те, що психоритміка занять зі спецпрактикуму наближалася до вимог навчально-професійної діяльності. Незначне зростання внутрішньої мотивації на інших заняттях – це водночас позитивна зміна ставлення студентів до навчання після проходження ними спецпрактикуму. Виконане дослідження також показало, що у студентів

з домінуванням процесуального типу і середнім рівнем вираженості властивості емоційної стійкості розвиток усіх видів ЕРНПД проходив ефективно. Повільніший перебіг цього процесу здійснювався (щодо початкового) у групі, де провідним був сумарний тип. Студенти першої групи швидше освоювали способи визначення емоцій і прийоми їх регуляції в учнів середньої загальноосвітньої школи.

ВИСНОВКИ

1. Розглянута нами проблема емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності показує, що її розв'язання спрямовано на пошук співвідношення емоційного і раціонального до такого рівня, за якого забезпечується бажана пошуково-пізнавальна діяльність школярів. Причому структура механізмів емоційної регуляції вказаної діяльності може мати трикомпонентний характер.

2. Співвідношення і домінуюча функція основних компонентів у спричиненні пізнавальної активності залежать від психологічних і дидактичних умов змістової сторони розгортання навчального процесу. Систему (модель) основних емоцій, що детермінують пошукову пізнавальну активність учнів відповідно до основних компонентів їхньої учбової діяльності, доречно подати як рух-розвиток емоцій від здивування до цікавості, далі – від цікавості до допитливості й, насамкінець, від допитливості до захоплення.

3. Перелік ситуативних (похідних) емоцій значно ширший. Специфічна функція регуляції припускає емоційну оцінку навчального завдання із подальшим його закріпленням, посилення гностичних функцій емоцій у наведенні, корекції і передбаченні дій, у розгортанні творчого пошуку.

4. Розроблений комплекс психолого-педагогічних прийомів емоційної регуляції, заснованих на використуванні звукових, колірних, експресивних і соціально-психологічних дій стосовно цілеспрямованого формування учбової діяльності школярів є вагомою психодідактичною умовою коректування їхньої пошукової пізнавальної активності.

5. Використовування вищеописаних прийомів емоційної регуляції учіння становить одну з найістотніших сторін педагогічної майстерності вчителя, його емоційної стійкості при керівництві навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

6. Доведено, що сучасний учитель гостро потребує спеціальної підготовки як до оперативного коригування несприятливих емоцій учнів, так і до створення адекватних емоційних ситуацій згідно з вимогами розгортання психоформувального процесу учбової діяльності.

7. Розроблена й апробована (у рамках спецпрактикуму “Основи емоційної регуляції учбової діяльності”) система експресивних методів регуляції емоцій учнів, що розподіляються на мимічні і жестові прийоми, вербальні – на плановані і ситуативні прийоми, комбіновані – на наочно-ілюстративні, проблемно-екстремальні і соціально-психологічні прийоми. Вона може бути упроваджена у практику професійної підготовки вчителя до емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності школярів.

8. Навчання студентів основам керівництва емоціями учнів дозволяє сформувавши в них достатній і високий рівні розвитку основних типів ЕРНПД, понизити зовнішню і підвищити внутрішню мотивацію, спрямовану на процес навчально-професійної діяльності.

9. Виявлена залежність між даними сформованості основних типів ЕРНПД і вираженістю показників, які детермінують емоційну стійкість студентів, вказує на можливість використання останніх у профдіагностичних цілях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М., 1976. – 157 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 463 с.
3. Васильев Н.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М., 1980. – 190 с.
4. Виллюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976. – 142 с.
5. Виллюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 3–28.
6. Давыдов В.В., Лазарев В.С., Неверкович С.Д. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – №1. – С. 32–42.
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986. – 237 с.
8. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. докт. дисс.... – М., 1985.
9. Дикая Л.Г. О роли психофизиологической саморегуляции в повышении психической устойчивости человека-оператора // Психологическая устойчивость

профессиональной деятельности. – М., 1984. – С. 48–49.

10. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д. и др. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М., 1986. – 173 с.

11. Копина О.С. Исследование эмоциональной регуляции мыслительной деятельности в условиях различной мотивации: автореф. канд. дис... – М., 1982.

12. Лозанов Г. Суггестология. – София, 1977. – 517 с.

13. Маркова А.К. Формирование мотивации в школьном возрасте. – М., 1983. – 95 с.

14. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984. – 143 с.

15. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М., 1977. – 117 с.

16. Моисеев Б.К. Педагогический ауто-тренинг в целостном процессе подготовки будущего учителя // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Тезисы докл. Всесоюз. конф. – М.; Одесса, 1986. – С. 131.

17. Некрасов В.П., Худадов Н.А., Пиккенхайн Л., Фрестер Р. Психорегуляция в подготовке спортсменов. – М., 1985.

18. Полякова А.С. Роль эмоционального комфорта в успешном взаимодействии учителя с классом // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Тезисы докл. Всесоюз. конф. – М.; Одесса, 1986. – С. 147.

19. Программа спецпрактикума “Основы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности”. (Экспериментальный вариант). – Одесса, 1988.

20. Психомоторная регуляция познавательной активности младших школьников (методические рекомендации). – Одесса, 1987.

21. Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. – Ташкент, 1979.

22. Фурман А.В. Теория навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: Монографія. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

23. Чебыкин О.Я., Павлова И.Г. Становление эмоциональной зрелости личности: Монография. – Одесса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.

24. Чебыкин А.Я. Попытка выделения психологических и дидактических условий эмоциональной регуляции учебной деятельности // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: Тезисы докл. 1-го Всесоюз. семинара молодых ученых. – Симферополь, 1983. – С. 48.

25. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 42–47.

26. Чебыкин А.Я. Сюжетно-ролевой комментарий как средство эмоциональной регуляции учебной деятельности // Психологическая саморегуляция. – М., 1983. – 223 с.

27. Чебыкин А.Я. Управление эмоциональным состоянием учебно-познавательной деятельности // Психологическое обеспечение АСОУ. – Одесса, 1986. – С. 66.

28. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 168 с.

29. Щукина Г.И. Активизация познавательной дея-

тельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. – С. 21.

30. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Мат-лы Всесоюзной конференции. – М., 1987. – С. 85–95; 266–268.

31. Эмоциональная регуляция учебной деятельности: Мат-лы Всесоюзной конференции. – М., 1988. – С. 159–164; 238–244.

REFERENCES

1. Asjejev V.G. Motivacija povjedjenja i formirovanija lichnosti. – М., 1976. – 157 s.

2. Bozhovich L.I. Lichnost' i jeje formirovanije v djetskom vozrastje. – М., 1968. – 463 s.

3. Vasil'jev N.A., Popluzhnyj V.L., Tihomirov O.K. Emocii i myshljenje. – М., 1980. – 190 s.

4. Viljunas V.K. Psihologija emocional'nyh javljenij. – М., 1976. – 142 s.

5. Viljunas V.K. Osnovnyje problemy psihologichjeskoj tjeorii emocij // Psihologija emocij: Tjexy / Pod rjed. V.K. Viljunasa, Ju.B. Gippjenrjetjer. – М.: Izd-vo MGU, 1984. – S. 3–28.

6. Davydov V.V., Lazarjev V.S., Njevjerkovich S.D. K problemje sovjerhsenstvovanija mjetodov podgotovki rukovoditeljev // Psihologichjeskij zhurnal. – 1989. – T.10. – №1. – S. 32–42.

7. Davydov V.V. Problemy razvivajuschjego obuchenija. – М., 1986. – 237 s.

8. Dashkjevich O.V. Emocional'naja rjeglucija djeatjel'nosti v extrjema'nyh uslovijah: avtorjef. dokt. diss.... – М., 1985.

9. Dikaja L.G. O roli psihofiziologichjeskoj samorjeglucii v povyshjenii psihichjeskoj ustojchivosti chjelovjeka-operatora // Psihologichjeskaja ustojchivost' professional'noj djeatjel'nosti. – М., 1984. – S. 48–49.

10. Zaporozhjec A.V., Njevjerovich Ja.Z., Koshjeljeva A.D. i dr. Razvitije social'nyh emocij u djetjev doskol'nogo vozrasta. – М., 1986. – 173 s.

11. Kopina O.S. Issledovanije emocional'noj rjeglucii myslitel'noj djeatjel'nosti v uslovijah razlichnoj motivacii: avtorjef. kand. dis... – М., 1982.

12. Lozanov G. Suggjestologija. – Sofija, 1977. – 517 s.

13. Markova A.K. Formirovanije motivacii v shkol'nom vozrastje. – М., 1983. – 95 s.

14. Matjuhina M.V. Motivacija uchjenija mladshih shkol'nikov. – М., 1984. – 143 s.

15. Morozova N.G. Uchitelju o poznavatjel'nom intjeresje. – М., 1977. – 117 s.

16. Moisjejev B.K. Pjedagogichjeskij autotrjening v cjelostnom procjessje podgotovki buduschjego uchitelja / / Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj i trudovoj djeatjel'nosti: Tjzisy dokl. Vsjesojuzn. konf. – М.; Odjessa, 1986. – S. 131.

17. Njekrasov V.P., Hudadov N.A., Pikkjenhaj L., Frjester R. Psihorjeglucija v podgotovkje sportsmjenov. – М., 1985.

18. Poljakova A.S. Rol' emocional'nogo komforta v uspjeshnom vzaimodjestvii uchitelja s klassom // Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj i trudovoj djeatjel'nosti: Tjzisy dokl. Vsjesojuzn. konf. – М.; Odjessa, 1986. – S. 147.

19. Programma spjecpraktikuma "Osnovy emocional'noj rjeglucii uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti". (Expjerimjental'nyj variant). – Odjessa, 1988.

20. Psihomotornaja rjeglucija poznavatjel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov (mjetodichjeskije rjekomjendacii). – Odjessa, 1987.

21. Rukovodstvo po psihoterapii / Pod rjed. V.E. Rozhnova. – Tashkijent, 1979.

22. Furman A.V. Teoria navchal'nyh problemnyh situacij: psihologo-didaktichnij aspekt: Monografija. – Ternopil': Aston, 2007. – 164 s.

23. Chjebikin O.Ja., Pavlova I.G. Stanovljennja jemocijnoi zrilosti osobistosti: Monografija. – Odjessa: SVD Chjerkasov, 2009. – 230 s.

24. Chjebikin A.Ja. Popytka vydjeljenija psihologichjeskih i didaktichjeskih uslovij emocional'noj rjeglucii uchjebnoj djeatjel'nosti // Emocional'no-voljevaja rjeglucija povjedjenja i djeatjel'nosti: Tjzisy dokl. 1-go Vsjesojuzn. sjeminara molodyh uchjennyh. – Simfjeropol', 1983. – S. 48.

25. Chjebikin A.Ja. Problema emocional'noj rjeglucii uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti uchascihsja // Voprosy psihologii. – 1987. – № 6. – S. 42–47.

26. Chjebikin A.Ja. Sjuzhjetno-roljevoj kommjentarij kak srjedstvo emocional'noj rjeglucii uchjebnoj djeatjel'nosti // Psihologichjeskaja samorjeglucija. – М., 1983. – 223 s.

27. Chjebikin A.Ja. Upravljennie emocional'nym sostojaniem uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti // Psihologichjeskoje objespjehjenije ASOU. – Odjessa, 1986. – S. 66.

28. Chjebikin A.Ja. Emocional'naja rjeglucija uchjebno-poznavatjel'noj djeatjel'nosti. – Odjessa, 1992. – 168 s.

29. Schukina G.I. Aktivizacija poznavatjel'noj djeatjel'nosti uchascihsja v uchjebnom procjessje. – М., 1979. – S. 21.

30. Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj djeatjel'nosti: Mat-ly Vsjesojuznoj konfjerjencii. – М., 1987. – S. 85–95; 266–268.

31. Emocional'naja rjeglucija uchjebnoj djeatjel'nosti: Mat-ly Vsjesojuznoj konfjerjencii. – М., 1988. – S. 159–164; 238–244.

АНОТАЦІЯ

Чебикін Олексій Якович.

Структура, зміст та особливості емоційної регуляції пізнавальної діяльності школярів.

В контексті аналізу проблематики ефективного учіння в дослідженні обґрунтовані структури психологічних механізмів і дидактичних умов емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів, подана класифікація емоцій й охарактеризована система методів умілої роботи педагога з їхніми емоційними станами; крім того, узмістовлення отримали внутрішній і зовнішній оргфункціональні рівні регуляції пошукової пізнавальної активності за етапами її удіяльненого розгортання (аналіз – синтез – аналітико-синтетичне опрацювання), а також подані результати вивчення типів емоційної регуляції навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів та особли-

востей їхньої емоційної стійкості й актуальних мотивів навчання за окремими комплексами запропонованих психодіагностичних методик, що підтвердило ефективність упровадження в освітній процес авторського спецпрактикуму для студентів та уможливило визначення психодідактичних умов ситуаційного коригування емоцій школярів.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, учіння, емоційна регуляція, мотивація, класифікація емоцій, механізми та прийоми емоційної регуляції, емоційна ситуація, система методів регуляції емоцій, типологія емоційної регуляції діяльності, емоційна стійкість особистості.

АННОТАЦИЯ

Чебыкин Алексей Яковлевич.

Структура, содержание и особенности эмоциональной регуляции познавательной деятельности школьников.

В контексте анализа проблематики эффективного учения в исследовании обоснованы структуры психологических механизмов и дидактических условий эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учеников, предложена классификация эмоций и подробно описана система методов умелой работы педагога с их эмоциональными состояниями; кроме этого, содержательное наполнение получили внутренний и внешний оргфункциональные уровни регуляции поисковой познавательной активности по этапам ее деятельного развертывания (анализ – синтез – аналитико-синтетическая проработка), а также поданы результаты изучения типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов и особенностей их эмоциональной стойкости, актуальных мотивов учебы за отдельными комплексами предложенных психодиагностических методик, что подтвердило эффективность внедрения в образовательный процесс авторского спецпрактикума для студентов и сделало возможным определение психодидактических условий ситуативной коррекции эмоций школьников.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, учение, эмоциональная регуляция, мотивация, классификация эмоций, механизмы и приемы эмоциональной регуляции, эмоциональная ситуация, система методов регуляции эмоций, типология эмоциональной регуляции деятельности, эмоциональная стойкость личности.

ANNOTATION

Chebykin Olesiy.

The structure, content and peculiarities of emotional regulation of cognition activity of pupils.

In the context of analysis the problems of effective learning in the research are substantiated structures of psychological mechanisms and didactic conditions of emotional regulation of teaching-cognitive activity of pupils, is given classification of emotions and is characterized the system of methods of skilful work of teacher with their emotional states; in addition, filling the content meaning have received internal and external org-functional levels of regulation searching cognitive activity by the stages of its deployment (analysis – synthesis – analytical-synthetic processing) and also are given results of study the types of emotional regulation of teaching-professional activities of future teachers and peculiarities of their emotional stability and actual reasons of learning by a separate complexes of proposed psychodiagnostic methods that confirmed the effectiveness of implementation into educational process author special practice for students and enabled determination psychodidactic conditions of situational adjustment by emotions of students.

Key words: teaching-cognitive activity, learning, emotional regulation, motivation, emotion classification, mechanisms and methods of emotional regulation, emotional situation, system of methods of emotion regulation, typology of emotional regulation of activity, emotional stability of personality.

Надійшла до редакції 15.10.2016.