

На правах рукописи

**Хлупина Ольга Владимировна**

**Эмоциональный фактор процесса обучения  
школьников  
(на материале современных зарубежных исследований)**

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

**Автореферат диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук**



Киров – 2005

Работа выполнена в Вятском государственном гуманитарном университете  
на кафедре педагогики

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор  
Яновская Мая Григорьевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, доцент  
Александрова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент  
Вахрушева Светлана Николаевна

Ведущая организация Нижегородский государственный  
университет им. Н.И. Лобачевского

Защита состоится 23 июня 2005 года в 12.00 часов на заседании диссертационного совета Д.212.041.01 при Вятском государственном гуманитарном университете по адресу: 610002, г. Киров (обл.), ул. Красноармейская, 26, ауд. № 104.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Вятского государственного гуманитарного университета

Автореферат разослан 19 мая 2005 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Рудницкая Е.Е.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования обусловлена изменением социальной ситуации на современном этапе, когда возрастает необходимость интеграции образовательного пространства на международном уровне. Изучение зарубежного педагогического опыта служит формированию открытого педагогического мышления и освоению всего целесообразного, что накоплено в образовании за пределами нашей страны. Обращение к рассмотрению «проникающих» концептуальных идей гуманистической парадигмы зарубежной школы способствует интеграции российских педагогов в единое мировое образовательное пространство. Идея гуманизации образовательного процесса реально воплощается в поиске путей эмоционально-ценностного педагогического воздействия и взаимодействия с личностью. Становление ученика в качестве субъекта процесса обучения непосредственно связано с его потребностно-мотивационной сферой. Эмоции, преломляясь через потребности и мотивацию, являются источником активности личности, работают на воссоединение внешней и внутренней детерминант в процессе обучения.

В отечественной дидактике проблема эмоционального фактора рассматривается в контексте познавательного интереса, который трактуется как эмоционально-ценностный мотив процесса обучения. В работах В.С. Данюшенкова, А.К. Марковой, Н.Г. Морозовой, О.И. Павлюк, Г.И. Шукиной и др. подчёркивается, что познавательный интерес всегда сопряжен с положительной эмоциональной окрашенностью деятельности и положительными эмоциональными проявлениями. Российская педагогика имеет также богатые традиции исследования эмоционального фактора в процессе воспитания (Л. Ю. Гордин, А. Н. Лутошкин, З. И. Равкин, В. А. Сухомлинский, П. М. Якобсон, М.Г. Яновская и др.) Анализ диссертационных исследований выявил новый всплеск интереса к данному вопросу в области дидактики. Рассмотрены отдельные эмоционально-ценностные аспекты процесса обучения: роль положительной эмоциональной оценки изучаемого предмета (А.О. Куракина, 2001); развитие эмоционально-чувственной сферы как условие формирования творческого мышления (Л.Г. Чеботарь, 2003); создание эмоционально-предметной среды (И.В. Феттер, 2001); активизация эмоциональной сферы студентов (М.Н. Татарникова, 2003); эмоциональная культура учителя (Н.А. Рачковская, 2001). Следует отметить, что повышенный интерес к вопросам воссоединения интеллектуального и эмоционально-потребностного в процессе обучения не пополняется системным анализом опыта зарубежных педагогов и психологов в данной области.

Характеризуя состояние изучаемого вопроса в теории и практике обучения в России и за рубежом, мы сформулировали ряд противоречий:

- между общепризнанными в психолого-педагогической науке теоретическими положениями о целостности личности, единстве её интеллектуальной и эмоциональной сфер и преимущественной обращённостью процесса обучения школьников к интеллекту;

- между пониманием учителем важности реализации гуманистически ориентированного обучения, формирования у учащихся системы эмоциональ-

но-ценностных отношений и ограниченной практикой применения форм, методов, приёмов обучения, ориентированных на потребностно-мотивационную сферу учащихся;

- между повышенным интересом российских педагогов к путям гармонизации рационального и эмоционального и ограниченными возможностями обращения к опыту зарубежных коллег по данному вопросу;

- между большим объёмом теоретических и практико-ориентированных идей и концепций по изучаемой проблеме и их разобщённостью по подходам и направлениям, т. е. отсутствием систематизированного анализа.

С учётом этих и других противоречий проблема исследования сформулирована следующим образом: каков эмоционально-ценностный потенциал теоретических и практико-ориентированных концепций обучения, разработанных за рубежом.

Указанная научная проблема определила выбор темы исследования: «Эмоциональный фактор процесса обучения школьников (на материале современных зарубежных исследований)»

**Цель исследования:** выявить эмоционально-ценностные аспекты процесса обучения в зарубежной педагогической теории и практике.

**Объект исследования:** теоретико-методологические идеи об эмоциональном факторе процесса обучения в современной зарубежной педагогической науке.

**Предмет исследования:** структурные компоненты понятия эмоциональный фактор процесса обучения и условия их взаимодействия на материале зарубежных педагогических исследований.

Для достижения поставленной цели на основе междисциплинарного теоретического анализа необходимо решить следующие задачи:

1. Сопоставить основные подходы к трактовке понятия «эмоциональный фактор» в современной зарубежной психолого-педагогической науке.

2. Раскрыть структуру и сущность эмоционально-ценностного компонента процесса обучения.

3. Выявить образовательный потенциал эмоционального фактора в содержательном и организационно-деятельностном контексте на материале современной зарубежной педагогики.

4. Выявить и охарактеризовать функции атмосферы учебного процесса как компонента эмоционально-ценностной среды.

**Методологическую основу** исследования составляет системный подход к пониманию целостного педагогического процесса; важнейшие философские положения о связи, взаимообусловленности и целостности явлений реального мира; концепция самоактуализации личности А. Маслоу и человекоцентрированный подход в психологии и образовании К. Роджерса, а также вытекающие из указанных теорий фундаментальные положения о подходе к человеку как к высшей ценности и самоцели общественного развития; о неограниченных возможностях целостной личности, побуждающих её к творческому освоению внешнего мира; о диалектическом единстве эмоционального и рационального факторов в процессе развития личности.

### **Теоретической основой исследования стали:**

- при характеристике понятия «эмоциональный фактор процесса обучения» труды Д. Аусюбеля, Э. Браун, Дж. Брунера, Дж. Кампионе, А. Коллинза, Г. Лефрансуа, Э. Лоурера, А. Маслоу, Р. Мэя, Д. Нунана, Г. Олпорта, К. Роджерса, Э. Стоунса, Дж. Фрейберга, Р. Ханта и др.

- при характеристике эмоций как сущностной составляющей эмоционального фактора работы М. Арнольда, К. Изарда, У. Кеннона, Р. Плутчика, Дж. Сингера, Э. Стевика, С. Томкинса, Х. Хекхаузена, П. Шейвера, С. Шехтера, П. Экмана, Ф. Элсворта и др.

- при характеристике эмоционального интеллекта труды Р. Бар-Она, Х. Вайсбаха, Х. Гарднера, Д. Гоулмена, У. Дакс, Р. Кассроу, Д. Мейера, П. Саловея, Р. Стернберга и др.

- при анализе эмоционально-ценностного компонента содержания образования работы следующих авторов: Д. Баннер, Л. Бехар-Хоренштейн, Д. Грейбилл, А. Макферсон, Ф. Перрену, Д. Солтис, Г. Фенстермахер, Д. Фрейберг и др.

- при характеристике эмоционально-ценностных аспектов организационно-деятельностного компонента учебного процесса труды таких педагогов как Р. Александер, А. и О. Бассис, Э. Браун, Дж. Брунер, М. Ван дер Клей, Р. Галиссон, Р. и Д. Джонсоны, М. Дюком, С. Каган, А. Космопулос, Р. Пантанелла, К. Роджерс, Р. Славин, Дж. Солтис, Г. Фенстермахер, Дж. Фрейберг, Ж. Усез и др.

- при анализе атмосферы учебного процесса исследования М. Богуэна, Д. Кристофера, Г. Летьерри, Д. Овертон-Хили, Д. Труйяра, Ф. Сарразна, Э. Стоунса и др.

Большое значение имели для нас исследования отечественных психологов (В.К. Виллонас, Б.И. Додонов, П.В. Симонов, Г.Х. Шингаров, Е. Л. Яковлева и др.) и педагогов теоретиков образования (Ю.К. Бабанский, М.Н. Берулава, Т.В. Бондаревская, Е.О. Галицких, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И. Я. Лернер, Т.В. Машарова, М.Н. Скаткин, В.И. Слободчиков, Е.А. Ходырева, А.В. Хуторской и др.)

Исследование базируется также на исследованиях в области сравнительной педагогики: З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон, М.В. Кларин, В.Я. Пилюповский, Н.М. Воскресенская, А.Н. Джуринский и др.

При анализе исследуемой проблемы были широко использованы материалы зарубежной научной периодики: *Revue française de pédagogie*; *Contemporary Educational Psychology*; *Educational Practice and Theory*; *Educational Theory*; *Curriculum and Teaching*; *Educational Digest* и др.

**Основными методами** данного исследования являются: теоретический анализ философской, психологической, педагогической, учебно-методической литературы по проблеме; синтез значимых для данного исследования теоретических идей; сравнительно-сопоставительный метод (анализ, актуализация, систематизация).

Работа над диссертацией была осуществлена в три этапа:

2001 – 2002 гг. – теоретическое осмысление темы исследования, анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблеме; уточнение цели и построение программы исследования;

2002 – 2003 гг. – анализ иноязычных источников по проблеме исследования, переводческая работа, сопоставление результатов анализа с полученными ранее данными из отечественной психолого-педагогической литературы;

2003 – 2004 гг. – систематизация, обобщение, изложение результатов исследования; оформление текста диссертации.

**Апробация результатов исследования.** Основные положения диссертационного исследования апробированы на внутривузовских, межвузовских, межрегиональных и всероссийских научно-практических конференциях (Киров, 2001, 2003, 2004 гг.; Челябинск, 2004 г.), а также отражены в семи опубликованных автором работах.

**Достоверность результатов исследования** обеспечена его методологией и теоретическим анализом проблемы на междисциплинарном уровне, адекватностью комплекса методов объекту, предмету, целям, задачам и логике исследования, сопоставимостью полученных исследовательских результатов с данными других педагогических поисков по рассматриваемой проблеме, а также обусловлена анализом первоисточников.

**Научная новизна исследования** состоит в том, что проанализирован и обобщён опыт реализации эмоционально-ценностного компонента учебного процесса на материале ведущих психолого-педагогических концепций, получивших распространение в Европе и США. Дана оценка современным педагогическим концепциям содержания образования с точки зрения возможности реализации его эмоционально-ценностного компонента (технократизм, лично-ориентированный подход, конструктивизм, феноменологическое направление). Выявлено общее и различное во взглядах отечественных и зарубежных учёных относительно путей реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования, а также организационно-деятельностного компонента учебного процесса. В процессе исследования уточнены и введены в аппарат сравнительной педагогики следующие определения: «эмоциональный фактор процесса обучения», «эмоциональный интеллект», «атмосфера учебного процесса».

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что результаты исследования расширяют научные представления о возможностях использования в отечественной педагогике теоретических положений ведущих педагогических концепций, объединённых идеей гуманизации процесса обучения, а также опыта зарубежной школы (США, Европа) в отечественном образовании в контексте эмоционально-ценностного обогащения процесса обучения.

**Практическая значимость исследования** обусловлена широкими возможностями использования содержащихся в исследовании ведущих идей современной зарубежной педагогики в соответствии с социокультурными условиями нашей страны, что предполагает обогащение учебных курсов по общей и сравнительной педагогике и внедрение современной интерпретации идей эмо-

ционального фактора в процесс подготовки будущего педагога, а также повышения квалификации учителей. Значимость исследования заключается также в обосновании возможности использования опыта зарубежной педагогической практики в рамках современной школы России с целью повышения эффективности формирования опыта эмоционально-ценностных отношений учащихся.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Понятие «эмоциональный фактор процесса обучения» в современных зарубежных педагогических исследованиях рассматривается в двух плоскостях: как основная мотивационная система процесса обучения и как фактор, оказывающий существенное влияние на когнитивные психические процессы, значимые для процесса обучения (память, восприятие, мышление). Под эмоциональным фактором процесса обучения понимаются эмоции, оказывающие существенное мотивирующее влияние на его результативность. Эмоциональный фактор – понятие с преобладающей положительной модальностью; он находится во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом, под которым понимаются способности к правильному восприятию, пониманию, осмыслению эмоций и управлению ими, коррелирующие с проявлениями личностных качеств. Процесс обучения, организованный с учётом позитивного влияния эмоционального фактора способствует развитию эмоционального интеллекта школьника.

2. Концептуальные особенности реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования за рубежом заключаются в направленности на гуманизацию и гуманитаризацию; на преодоление противопоставления гуманитарных и естественных наук. В Европе и США в последние десятилетия наблюдается тенденция к реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования через проживание учеником ситуаций выбора и через поисковую учебную деятельность, которая сама рассматривается как компонент содержания образования. Наличие аналогичных тенденций было выявлено также в российской педагогике.

3. Модель эмоционально-ценностного насыщения учебного процесса, созданная на основе обобщения передового зарубежного психолого-педагогического опыта (концептуальные идеи гуманистической и когнитивной психологии; человекоцентрированный подход в образовании, конструктивизм, целостное обучение, кооперативное обучение, философско-педагогический опыт французской группы «Новое образование»). В представленной модели эмоциональный фактор присутствует во всех её структурных компонентах: эмоционально-ценностном компоненте содержания учебного процесса, организационно-деятельностном компоненте и атмосфере учебного процесса. Горизонтальное и многополярное построение учебного процесса, индивидуализм и сотрудничество в обучении, воссоединение эмоционального и рационального рассматриваются как механизмы эмоционально-ценностного насыщения организационно-деятельностного компонента. Эмоционально-ценностный потенциал содержательного и организационно-деятельностного компонентов учебного процесса реализуется только при условии создания адекватной атмосферы.

4. Понятие «атмосфера учебного процесса», под которой понимается совокупность условий, максимально благоприятных для процесса обучения и обладающих мотивирующим, развивающим и корректирующим потенциалом В контексте образовательного процесса «атмосфера» рассматривается как компонент более широкого понятия «эмоционально-ценностная среда» образовательного процесса.

**Структура диссертации:** диссертация состоит из введения, двух глав, выводов и заключения, библиографического списка общим объёмом 243 наименования, из них 96 на иностранном языке.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

**Во введении** дано обоснование актуальности темы исследования, определены проблема, цель, объект, предмет и задачи; показаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы; обозначены этапы и методы исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту.

**В первой главе «Теоретико-методологические основы эмоционального фактора процесса обучения»** рассмотрена группа вопросов, связанных с трактовкой в современной зарубежной психолого-педагогической науке понятия «эмоциональный фактор процесса обучения»; представлен анализ функций эмоций, выделены их основные виды, значимые для процесса обучения; выявлено соотношение понятий «эмоциональный фактор процесса обучения» и «эмоциональный интеллект». Обозначены структурные компоненты данного понятия и намечены возможные пути и условия развития эмоционального интеллекта в процессе обучения.

В зарубежной психолого-педагогической теории и практике существует обширный ряд исследований, авторы которых рассматривают теоретико-методологические основы эмоций с позиций эмоционального фактора. Среди современных исследователей эмоций видное место занимают американские учёные, разработки которых получили широкое распространение во всём мире, в частности в Европе: М. Арнольд, У. Уинтон, Р. Зайонк, К. Изард, В. Кеннон, Р. Лазарус, Д. Мацумото, Р. Плутчик, Д. Рассел, Д. Сингер, К. Смит, Э. Стевик, С. Томкинс, П. Шейвер, С. Шехтер, П. Экман, Ф. Элсворт и др. На основе анализа фундаментальных зарубежных исследований общепсихологического характера нами выявлено, что благодаря взаимодействию физиологического, когнитивного и поведенческого компонентов эмоции оказывают существенное влияние на процесс обучения через побуждающую, оценочно-отражательную, синтезирующую, переключательную, приспособительную (адаптивного механизма) и экспрессивную функции. Были выделены характеристики эмоций, являющиеся основополагающими в контексте данного исследования:

- эмоции взаимосвязаны с потребностями и целями субъекта, благодаря чему они обеспечивают мотивационный заряд любой деятельности, что даёт основания для их рассмотрения в качестве основной мотивационной системы процесса обучения;

- положительные эмоции (радость, интерес, удивление и их производные)



делают процесс обучения более привлекательным, лично-значимым, в этом заключается ценностный смысл эмоционального фактора: эмоции сами становятся ценностями, источником удовольствия от деятельности;

- эмоции позволяют активировать когнитивные процессы (восприятие, воображение, память, мышление), имеющие первостепенное значение для процесса обучения.

- эмоции оказывают существенное влияние на коммуникативную сторону обучения.

Синтез эмоций, в первую очередь базовых и положительных при сопутствующей роли вторичных и отрицательных, и составляет суть «эмоциональное» (содержательный аспект) в понятии эмоциональный фактор процесса обучения.

Далее феномен «эмоциональное» был рассмотрен в русле двух наиболее перспективных подходов к обучению в зарубежной педагогике, а именно когнитивного и гуманистического.

Когнитивные теории обучения обращаются к таким темам как восприятие, решение проблем, понимание и обработка информации. Сторонники данного подхода (Д. Аусубель, Б. Блум, Дж. Брунер, Р. Ганье, А. Коллинз, Э. Лоурер, Ч. Лэмб и др.) постулируют идею о положительном влиянии когнитивного обучения на личностные характеристики учащегося, такие как самоуважение, адекватная самооценка, мотивация, потребность в успехе, эмоциональная уравновешенность, чувство ответственности, но не ведут речь об их развитии и включении в учебный процесс напрямую. Обратная связь между «эмоцио» и «рацио», вопрос о положительном влиянии эмоциональных аспектов на когнитивные недостаточно исследован в рамках данного подхода.

При рассмотрении эмоционального фактора с позиций гуманистического направления психолого-педагогической науки, видными представителями которого являются Ш. Бюлер (Германия), Р. Мэй, Г. Мюррей, К. Роджерс, Дж. Фрейберг (США) и др., были выделены следующие идеи, представляющие особую ценность в русле данного исследования:

- учитель и ученик рассматриваются как субъекты учебного процесса и, прежде всего, как «переживающее существо», т.е. учебная деятельность не просто выходит на эмоции и чувства, она «проживается» (термин К. Роджерса) через них;

- целью подлинно гуманистического обучения является развитие у учащихся позитивной Я – концепции, которая формируется в процессе откровенной, эмоционально насыщенной межличностной коммуникации, сопровождаемой эмпатическим пониманием;

- большее значение придается именно мышлению и чувствам, а меньшее – получению информации; значимое учение, по словам К. Роджерса, объединяет «логическое и интуитивное, интеллект и чувства, понятие и переживание, идею и смысл».

Приверженцы гуманистического движения в психологии и педагогике рассматривают эмоции, чувства, переживания с позиций эмоционального фактора, то есть как движущую силу процесса обучения, которая определяет его

характер и существенные черты, является значимой его частью.

На основе проведенного анализа мы констатируем, что в западной психолого-педагогической науке не существует четкой дефиниции «эмоциональный фактор процесса обучения», хотя данное словосочетание встречается в ряде исследований, вбирающих широкий пласт эмоционально-мотивационных характеристик. Авторы оперируют понятиями «эмоциональная составляющая, компонент», «эмоциональные аспекты»; эмоции, чувства, переживания и рассматривают их как необходимый феномен учебного процесса.

Эмоции рассматриваются, прежде всего, как одна из основных мотивационных систем процесса обучения, причём эмоциональный фактор трактуется как понятие с преобладающей положительной модальностью. В процессе обучения, тем не менее, может присутствовать синтез положительных и спонтанно возникающих отрицательных эмоций, которые при определённых условиях могут рассматриваться как потенциально позитивные для процесса обучения.

Проведённый анализ доказывает, что в процессе обучения когнитивный и эмоциональный компоненты находятся в тесной взаимосвязи. Следовательно, особый интерес в контексте данного научного исследования представляет выявление соотношения между понятиями «интеллект» и «эмоции». В традиционном понимании интеллект соотносится со способностью к рациональному мышлению как постоянной характеристикой и определяется как академический интеллект. Под академическим интеллектом понимается совокупность умственных способностей, связанных с мышлением, восприятием и памятью. Академический интеллект связан с успешным прохождением школьной программы, но не имеет выхода на эмоциональную сферу, потребности, мотивацию, коммуникативные навыки. Мы проанализировали современные подходы к интеллекту, выдвигающие актуальные для данного исследования идеи и имеющие две общие черты:

- акцент на процессах, а не на продуктах, когда интеллект рассматривается как развивающиеся способности;
- признание разнообразия навыков и способностей, составляющих интеллект.

Альтернативные взгляды признают существование неакадемических форм интеллекта, значимых как для успешного обучения в частности, так и для успешности в жизни в целом. В исследовании приняты к рассмотрению теория множественного интеллекта Х. Гарднера, триархическая теория интеллекта Р. Стернберга, а также современные концепции эмоционального интеллекта (смешанная модель Р. Бар-Она, Д. Голмена и модель способностей П. Саловея, Д. Мейера). На основе сопоставительного анализа перечисленных теорий мы предположили, что в контексте нашего научного исследования возможно сформулировать понятие «эмоциональный интеллект» следующим образом:

**Эмоциональный интеллект** – это способности к правильному восприятию, пониманию, осмыслению эмоций и управлению ими, которые коррелируют с проявлениями личностных качеств (сопереживание, отзывчивость, тактичность, деликатность и др.).

В обозначенном понимании эмоциональный интеллект имеет ценность цели, поскольку его развитие связано с усилением нравственно-воспитывающих аспектов процесса обучения. Развитие эмоционального интеллекта (как одной из сторон практического интеллекта) способствует формированию направленности ученика на самосовершенствование и конструктивное взаимодействие со всеми участниками учебного процесса. С нашей точки зрения, в процессе обучения эмоциональный интеллект имеет также ценность средства. Составляющие интеллекта не являются полностью автономными, и эмоциональный интеллект оказывает положительное влияние на аналитические и креативные способности, играющие важнейшую роль в процессе обучения.

На основе анализа работ Х. Гарднера, К. Роджерса, П. Саловея, Р. Стернберга и др. можно сделать обобщение, что эмоциональный фактор процесса обучения находится во взаимосвязи с эмоциональным интеллектом: целенаправленное включение эмоций в процесс обучения – основное условие формирования эмоционально-интеллектуальной личности. К важнейшим условиям развития эмоционального интеллекта относятся также: установление аутентичных межличностных взаимоотношений между субъектами учебного процесса; выбор и оптимальное использование центрированных на ученике (недирективных и полудирективных) форм и методов обучения, где ученик находится на позиции субъекта учебного процесса.

Во второй главе «Эмоционально-ценностный компонент учебного процесса» раскрыта сущность эмоционально-ценностного компонента содержания образования, дана целостная характеристика организационно-деятельностного компонента как эмоционально-ценностной составляющей учебного процесса; сформулировано понятие атмосферы учебного процесса и выявлены её основные функции.

В разделе рассмотрены различные подходы к определению сущности содержания образования. Сравнительный анализ был проведён по следующим направлениям: научно-технократическая парадигма, представленная традиционализмом и рационализмом в зарубежной педагогике, а также знаниеориентированным подходом в отечественной науке; гуманистическая парадигма, в контексте которой рассмотрены феноменологическое направление, конструктивизм (зарубежная педагогика), личностно-ориентированный подход (Россия). Выявлено, что гуманистическая парадигма в наибольшей степени способствует усилению эмоционально-ценностного и деятельностно-творческого компонентов содержания образования. Гуманистически ориентированные подходы к обучению имеют приоритетные механизмы формирования опыта эмоционально-ценностных отношений. Личностно-ориентированный подход к определению сущности содержания образования рассматривает в качестве основного механизма формирования отношения к постигаемой действительности эмоциональное переживание и «личностное проживание» (Е.В. Бондаревская, И.Я. Лернер, Б.М. Неменский, В.А. Разумный).

Основополагающие идеи гуманистического подхода, который иначе называется феноменологическим, получили широкое распространение в США и Европе (Т. Грининг, А. Комбс, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс и др.). Гумани-

стическая психология выступила в качестве мировоззренческой и практической основы педагогики, которая исходит из идеи самоактуализации личности (А. Маслоу), апеллирует к потребностям детей в самопознании, самореализации и самоопределении. В качестве основного механизма формирования эмоционально-ценностного отношения к знаниям приверженцы феноменологического направления расценивают предоставление ученикам возможности самим выбирать цели, проблемы, образ действия, т.о. содержание образования становится адекватным личности каждого учащегося.

Основные направления внедрения идей когнитивной психологии в педагогику были заложены Д. Брунером и Ж. Пиаже и развиваются сейчас в работах Л. Албала-Бертрана, Э. Браун, Х. Гарднера, А. Жордана, Д. Кампионе, Д. Перкинса и др. Данные подходы, соответствующие гуманистической парадигме, получили название конструктивизма. Конструктивизм отражает взгляд, согласно которому смысловая информация конструируется учениками в ходе овладения стратегическим (метакогнитивным) знанием: это знание того, как обучаться, как достичь понимания, как запоминать, как оценивать свою деятельность в процессе обучения. Механизм формирования эмоционально-ценностного отношения заложен в конструировании «своего» знания, когда ученик под руководством учителя «проживает» процесс познания, ощущает радость, интерес, ответственность за результат собственного труда.

Одним из основных направлений развития содержания образования, как в Европе, так и в США является гуманитаризация, которая связана с преодолением противопоставления гуманитарных и естественных наук. В течение последних двух десятилетий наметилась устойчивая тенденция к формированию базисного обязательного ядра предметов по следующим направлениям: обществоведческие дисциплины; естественно-математические дисциплины; эстетико-художественные дисциплины; филологические дисциплины; физическое воспитание. Основная нагрузка в реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования ложится на предметы гуманитарного и эстетического циклов, но учебные программы по любой дисциплине разрабатываются с учётом когнитивных, аффективных и социальных аспектов. Направленность на «взаимосодействие» гуманитарных и естественнонаучных дисциплин через усиление их воспитывающего потенциала рассматривается нами как необходимое условие реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования.

С целью комплексного рассмотрения эмоционально-ценностного компонента содержания образования, как на уровне общего теоретического представления, так и на уровне учебного предмета и учебного материала, был предпринят анализ школьного учебника. Рассмотрение учебников по истории, литературе, родному языку позволило сделать вывод, что наблюдаются сходные тенденции в их построении за рубежом и в России: учебник выполняет не только информационную и контрольно-корректирующую функции, но также воспитательно-развивающую и мотивационную. Средствами реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования выступает проблемность изложения, а также задания, специально направленные на выражение и осозна-

ние своего отношения к объекту изучения. В зарубежной педагогической практике особое место занимает выразительный и эмоционально насыщенный иллюстративный материал. По сравнению с отечественными аналогами, он более полно и эффективно используется и в качестве средства реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования, и в качестве информационного ресурса.

В зарубежной педагогике эмоционально-ценностный компонент содержания обучения – это в том числе проживание учеником ситуаций «выбора» и «поиска». Процесс выбора связан с обретением ценностного смысла и с актуализацией эмоций и чувств. Следовательно, предоставление учащемуся ответственной свободы в выборе и конструировании содержания образования может рассматриваться как путь реализации его эмоционально-ценностного компонента (К. Роджерс, Г. Фенстермахер, Д. Солтис). К идее необходимости предоставления выбора пришли и российские педагоги, которые трактуют свободу выбора в рамках структурирования учебных ситуаций при условии реализации ситуативной доминанты (Т.В. Машарова). Мы рассматриваем подобное единство мнений по данному вопросу как подтверждение осознания важности и стремления к реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования. Выбор всегда подразумевает взаимосвязь с поиском, в данном случае речь идет о поиске лично-значимых смыслов содержания обучения. Общей основой разнообразных инновационных моделей обучения с поисковой направленностью является надпредметная поисковая учебная деятельность, т.е. специальная деятельность учащихся по построению своего учебного познания. В данном исследовании мы разделяем точку зрения зарубежных и российских авторов (Э. Грейбилл, Г. Фенстермахер, Д. Солтис; А.В. Хуторской), которые подразумевают, что один из путей реализации эмоционально-ценностного компонента – это рассмотрение процесса поисковой учебной деятельности в качестве важнейшей составляющей содержания образования.

Следует отметить, что формирование опыта эмоционально-ценностных отношений наиболее активно осуществляется в творческой деятельности, т.к. процесс овладения знаниями идёт в атмосфере интеллектуальных, нравственных, эстетических переживаний.

Далее в разделе рассмотрен организационно-деятельностный компонент учебного процесс с точки зрения его эмоционально-ценностного потенциала. Для того чтобы ответить на вопрос, в каких феноменах заключён эмоционально-ценностный потенциал организационно-деятельностного компонента, были выявлены общие основания для анализа форм, методов, средств, приёмов обучения. Мы исходим из двух основных акцентов, присущих гуманистическим (центрированным на ученике) подходам к обучению и трактуем их следующим образом:

- организационно-деятельностный компонент должен обеспечивать возможность вовлечения в процесс познания и мышления, и чувств, т.е. эмоционального и рационального;
- в организационно-деятельностном компоненте должен быть заложен потенциал аутентичных межличностных отношений между всеми участниками

учебного процесса, возможность совместной деятельности по освоению нового опыта, идея диалога и полилога.

В результате анализа актуальных зарубежных исследований, касающихся коммуникативной стороны обучения, формирования положительной Я-концепции и установления субъект-субъектных отношений между участниками учебного процесса, было выявлено, что при оценке эмоционально-ценностного потенциала организационно-деятельностного компонента целесообразно опираться на следующие конституирующие признаки:

- построение организационно-деятельностного компонента по принципу горизонтального и / или многополярного взаимодействия: учитель взаимодействует с каждым как с активным субъектом учебного процесса, ученик выступает как индивидуальность и / или как член единого сообщества, группы;

- ориентация на позитивный индивидуализм и сотрудничество в обучении: индивидуализм выдвигает на первый план свободу выбора (содержания и способа работы) и подход к знанию как к чему-то личностному и уникальному, а не предписанному сверху; сотрудничество в обучении предполагает работу в малых группах, климат взаимной заботы, а не соперничества, делается упор скорее на аффективное, чем на когнитивное.

- воссоединение эмоционального и рационального, в том числе средствами эмоционального стимулирования.

Мы допускаем ведущую роль одной из характеристик при сопутствующей роли других. В исследовании проанализирован широкий спектр методов, средств, приёмов, форм обучения, разработанных за рубежом (США, Европа): кооперативное учение, мастерская, суггестопедия, гуманистическое упражнение и др.

Методы кооперативного учения получили широкое распространение в США благодаря деятельности трёх школ, которые функционируют под руководством Р. Славина, Р. и Д. Джонсонов и С. Кагана. Кооперативное учение – это педагогический подход, в котором ученики работают вместе в небольших группах, участвуя в выполнении чётко обозначенной коллективной задачи. Методы и приёмы кооперативного учения могут трактоваться как эмоционально-ценностная составляющая учебного процесса в силу направленности на потребность ученика во взаимозависимом общении (многополярный режим взаимодействия); на повышение самооценки; на чувство самоуважения и уважения взглядов других; на развитие социальных умений; на ответственность за результаты собственного труда; на управление своими эмоциями; на воссоединение эмоционального и рационального через игру, соревнование и проблемно-поисковый стимул. Кооперативное учение – это пример приоритета многополярной концепции построения учебного процесса и реализации идеи сотрудничества с целью эмоционально-ценностного насыщения учебного процесса.

Иной подход к решению проблемы был выявлен в опыте зарубежных педагогов, которые исходят из приоритета воссоединения эмоционального и рационального. В поиске адекватных методов, приёмов, средств обучения они пришли к созданию специальным образом организованной игры, которая получила название гуманистического упражнения. В основе гуманистического уп-

ражнения – идеи К. Роджерса и элементы психодрамы. Гуманистическое упражнение подразумевает, что учебная ситуация должна создаваться коллективно, непосредственно во время занятий самими учениками с целью активизации их эмоциональной сферы. Эмоции выступают как основной двигатель учебной деятельности, пробуждают интерес, стимулируют самостоятельность, творчество, создают атмосферу поиска, обеспечивают потребность в заинтересованном общении, при котором участники объединяют свои усилия, стремясь к успеху. Гуманистическое упражнение позволяет целенаправленно развивать эмоциональный интеллект, особенно способность к правильному осознанию и оценке эмоций, а также чувство такта, ответственности за управление собственными эмоциональными состояниями. Исходя из приоритета единства эмоционального и рационального, гуманистическое упражнение обеспечивает многополярное построение и сотрудничество в процессе обучения.

Другое взаимоотношение путей эмоционально-ценностного насыщения наблюдается в опыте применения суггестопедических методик. Данная система обучения была разработана в 60 – 70 гг. болгарским врачом и психологом Г. Лозановым, в трудах которого акцент делается на позитивное влияние положительных эмоций на когнитивные процессы: восприятие, мышление, память. Отправная точка суггестопедии (или интеграции её элементов в другие формы работы) – это воссоединение эмоционального и рационального, «целостное обучение». Важную роль играет построение горизонтальных отношений и индивидуализм: учитель обращается к каждому, содействуя приобретению знаний, умений, навыков, формированию эмоционально-ценностного отношения к миру и к себе в этом мире. Характеризуя суггестопедию в терминах отечественной педагогики, подчеркнём, что в данном методе активно используется эмоционально-образный стимул.

Взаимопроникающее и равноправное участие всех путей эмоционального насыщения организационно-деятельностного компонента представлено в опыте работы «Французской группы нового образования» (GFEN; ЖФЕН: А. и О. Бассис, Г. Башляр, М. Дюком, П. Коллен, Ж. Бернардена и др.). ЖФЕН ставит целью разработку и внедрение в практику образования интенсивных методов обучения и развития ребенка, в основе которых лежит отношение учителя к ученику как к себе равному; самостоятельное «строительство» знания учеником с помощью метода критического отношения к существующим сведениям; самостоятельное решение творческих задач; плюрализм подходов и мнений. В мастерской вариативно представлены индивидуализм и сотрудничество в обучении; многополярное и горизонтальное построение отношений между участниками учебного процесса; направленность на воссоединение эмоционального и рационального; средства эмоционального стимулирования (проблемно-поисковый, эмоционально-образный, оценочно-рефлексивный, игровые элементы; исключение составляет соревнование, поскольку мастерская избегает соперничества в любом виде).

В рамках данного исследования мы особо подчёркиваем, что организационно-деятельностный компонент, строящийся на обращённости к чувствам и мышлению, на установлении субъект-субъектных отношений между участни-

ками учебного процесса и, как следствие, на позитивной межличностной коммуникации, позволяет задействовать мотивирующий потенциал эмоционального фактора и развивать эмоциональный интеллект учащихся.

Необходимость целостного анализа эмоционально-ценностных аспектов привела нас к рассмотрению понятия «атмосфера учебного процесса». Недостаточная разработанность данного вопроса в педагогической литературе обусловила направленность исследования на выявление и последующий синтез ключевых идей, представленных как в зарубежной, так и в отечественной дидактике (В.И. Загвязинский, Т.В. Машарова, Е.А. Ходырева, И.В. Феттер, А.Я. Чебыкин; Э. Стоунс, Д. Овертон-Хили, Д. Кристофер, Г. Летьерри, Ф. Сарразэн, Д. Труйяр и др.).

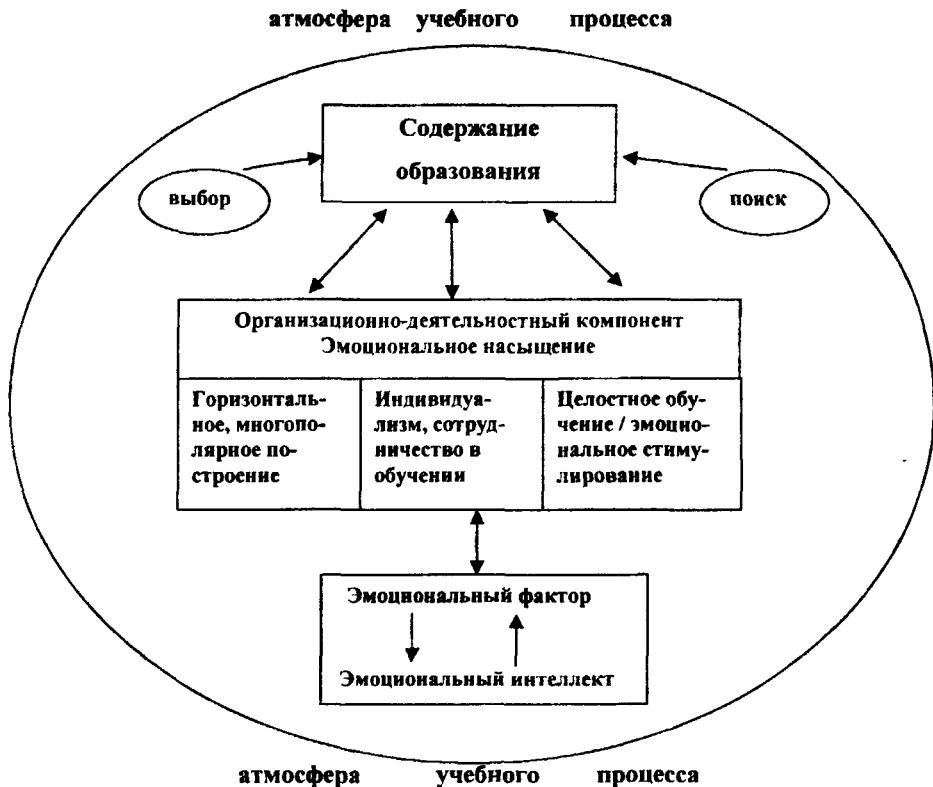
Для характеристики понятия атмосфера учебного процесса мы прибегаем к его рассмотрению через призму другого, более широкого понятия – «эмоционально-ценностная среда»

Атмосфера учебного процесса выполняет мотивирующую функцию, если она «мобилизует», «воодушевляет» учеников, создает рабочее эмоционально-волевое напряжение, обладает доброжелательным тоном коммуникации и не оставляет ощущения отстраненности, «непричастности» к учебному процессу. Эмоционально-ценностная атмосфера учебного процесса обладает свойством «сглаживать», корректировать спонтанно возникающие отрицательные ситуативные эмоции, напряженности в атмосфере урока и тревожность отдельных учеников. Важную роль в создании адекватной педагогическому целеполаганию атмосферы играет выбор педагогом эмоционально-насыщенного организационно-деятельностного компонента учебного процесса. В этом случае в учебно-познавательной деятельности возникает особая атмосфера, свойственная той или иной форме работы. Это обеспечивает развитие эмоциональной сферы школьника, в частности способностей, составляющих эмоциональный интеллект. Эмоциональная атмосфера создаёт возможности для проявления эмоциональной отзывчивости как личностного качества, составляющего эмоциональный опыт личности. Развивающая функция реализуется в процессе совместной деятельности учителя и учащихся.

Итак, в контексте данного исследования, под атмосферой учебного процесса мы понимаем совокупность условий максимально благоприятных для процесса обучения и обладающих мотивирующим, развивающим и регулирующим потенциалом. Ведущая роль в создании эмоционально-ценностной атмосферы учебного процесса отводится учителю. Атмосфера учебного процесса как компонент эмоционально-ценностной образовательной среды является ключевым условием реализации эмоционального фактора процесса обучения.

Все положения, изложенные выше и рассмотренные в диссертационном исследовании, представлены во взаимосвязи в констатирующей модели эмоционально-ценностного насыщения учебного процесса, построенной на материале зарубежных педагогических исследований (см. рис. 1).





**Рис 1. Модель эмоционально-ценностного насыщения учебного процесса (на материале зарубежных педагогических исследований)**

**В заключении** отражены общие выводы, которые сводятся к следующему:

1. Выявлены и сопоставлены основные подходы к трактовке понятия «эмоциональный фактор процесса обучения» в современной зарубежной психолого-педагогической науке. Дано определение эмоционального фактора процесса обучения. Исследование показало, что представители ведущих направлений в зарубежной педагогике и психологии признают за эмоциями роль важнейшего фактора учебного процесса. Представители гуманистического и когнитивного направлений выделяют в качестве конституирующего признака эмоционального фактора его мотивирующий потенциал, который влияет на результативность учебного процесса. Эмоции выступают в качестве средства позитивного воздействия на значимые для учебного процесса когнитивные психические процессы, т.е. эмоциональный фактор имеет ценность средства. Эмоциональный фактор процесса обучения проанализирован также в русле нового

направления в науке, связанного с изучением эмоционального интеллекта Развитие эмоционального интеллекта в процессе обучения – не только цель, но и средство спонтанного влияния на академический интеллект, соотносящийся с когнитивным компонентом.

2. Раскрыта структура и сущность эмоционально-ценностного компонента учебного процесса, который реализуется на уровне содержания образования, организационно-деятельностного компонента и создания адекватной педагогическому целеполаганию атмосферы. Эмоционально-ценностное насыщение учебного процесса играет важную роль в повышении его мотивирующего потенциала, в формировании целостной, эмоционально-интеллектуальной личности, в усилении нравственно-воспитывающих аспектов образовательного процесса.

3. Обозначено общее и различное в путях реализации эмоционально-ценностного компонента содержания образования в России и за рубежом: общее заключается в гуманитаризации базисного учебного плана, в направленности на «проживание» учащимися ситуаций выбора, в рассмотрении поисковой учебной деятельности как одной из составляющих содержания образования. Различие состоит в более эффективном использовании мотивирующего и эмоционально-ценностного потенциала иллюстративного материала школьного учебника в зарубежной педагогической практике.

Методы, формы, средства, приемы обучения, «запускающие» эмоциональный фактор, должны обладать двумя существенными признаками: вовлекать в процесс познания эмоциональное и рациональное; предоставлять возможность совместной деятельности по освоению нового опыта и установления субъект-субъектных отношений между всеми участниками учебного процесса. В зарубежной педагогике указанные ориентиры связываются с горизонтальным или многополярным построением отношений между участниками учебного процесса, с идеей индивидуализма и сотрудничества в обучении, с ориентацией на целостную личность. Таким образом, в исследовании охарактеризованы и проанализированы механизмы эмоционально-ценностного обогащения организационно-деятельностного компонента учебного процесса; их функционирование проиллюстрировано на примере некоторых форм, методов, средств, приемов обучения, получивших широкое распространение и признание за рубежом (кооперативное учение, мастерская, суггестопедические подходы, гуманистическое упражнение).

4. Охарактеризовано понятие «атмосфера учебного процесса», которая рассматривается как компонент эмоционально-ценностной образовательной среды. В основе атмосферы учебного процесса лежит направленность учителя на реализацию ее мотивирующего потенциала. Развивающая функция означает, что эмоционально-ценностная атмосфера создает оптимальные условия для проявления и реализации интеллектуального, творческого и эмоционального потенциала школьника в процессе обучения. Атмосфера учебного процесса выполняет также корректирующую функцию, сглаживает отрицательные спонтанно-ситуативные эмоции. Выявлено, что педагогически целесообразная атмосфера является ключевым условием развития эмоционального интеллекта, ре-

лизации эмоционально-ценностной составляющей содержания образования и организационно-деятельностного компонента учебного процесса, и, следовательно, функционирования эмоционального фактора процесса обучения.

Представленные выводы не претендуют на исчерпывающее решение рассматриваемой проблемы. Предметом актуальных научных поисков могут быть историко-педагогические исследования проблемы эмоционального фактора в зарубежной педагогике.

Основные положения диссертации изложены в 7 публикациях, общим объемом 1,7 условного печатного листа:

1. Хлупина, О.В. Игра как гуманистическое упражнение в процессе обучения иностранным языкам / О.В. Хлупина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: Сборник научно-методических трудов. Вып. 7. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2002. – С. 95-99. (0,3 п.л.)

2. Хлупина, О.В. Новые информационные технологии как средство развития мотивации в процессе обучения / О.В. Хлупина // Актуальные проблемы гуманитарных и экономических наук: Материалы VI межрегиональной межвузовской научно-практической конференции. В 2 т., Т. 2. – Киров: Изд-во Кировского филиала МГЭИ, 2002. – С. 101-102. (0,1 п.л.)

3. Хлупина, О.В. Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов в процессе обучения / О.В. Хлупина // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: Сборник научно-методических трудов. Вып. 8. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2003. – С. 101-105. (0,3 п.л.)

4. Хлупина, О.В. Трактовка понятия эмоциональный фактор процесса обучения в современных зарубежных педагогических исследованиях / О.В. Хлупина // Человек и вселенная. – 2003. – № 12 (33). – С. 171-175. (0,3 п.л.)

5. Хлупина, О.В. Пути реализации эмоционально-ценностного компонента содержания учебного процесса в зарубежных педагогических исследованиях / О.В. Хлупина // Актуальные проблемы современной науки и образования. Вып. 2. В 2 т. Т. 1. – Киров: МФЮА и РУИ, 2004. – С. 21-25. (0,2 п.л.)

6. Хлупина, О.В. Эмоциональный интеллект как психолого-педагогическое понятие / О.В. Хлупина // Педагогические науки. – 2004. – № 3 (7). – С. 45-48. (0,3 п.л.)

7. Хлупина, О.В. Эмоционально-ценностные аспекты кооперативного учения / О.В. Хлупина // Психолого-педагогические исследования в системе образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 5 ч. Ч. 3. – Москва-Челябинск: Изд-во «Образование», 2004. – С. 186-189. (0,2 п.л.)

Р10350

3

РНБ Русский фонд

2006-4

10683

414

Подписано в печать 12.05.2005  
Формат 60x84/16  
Бумага типографская  
Тираж 110 экз.  
Заказ № 576

Вятский государственный гуманитарный университет (ВятГУ),  
г. Киров, ул. Красноармейская, 26

Печатный цех ВятГУ