

ALEKSIEJ CZEBYKIN

Kształcenie gotowości nauczycieli do regulacji emocjonalnej działalności poznawczej uczniów w procesie nauczania

WPROWADZENIE

W szeregu prac wydanych w ostatnim okresie (A.J. Czebykin 1987, 1987a, 1988) wykazałem, że nauczyciel odczuwa pilną potrzebę przyswojenia sobie systemu metod regulacji emocjonalnej, które pozwoliłyby:

- wzmacniać emocjonalnie oddziaływanie treści realizowanego materiału dydaktycznego;
- korygować niekorzystne emocje, powstające w sytuacjach uczenia się;
- oraz przenosić emocje uczniów z jednych rodzajów działalności na inne w celu wzmocnienia ich aktywności poznawczej.

Pierwsza grupa omawianych metod związana jest przede wszystkim z regulacją emocji odzwierciedlających stosunek uczniów do treści wprowadzanego materiału dydaktycznego. W przebiegu pracy dydaktycznej można wyodrębnić trzy podstawowe etapy (A.J. Czebykin 1987):

1. Zaznajomienie uczniów z zadaniem, tzw. "zderzenie się z warunkami zadania". Na tym etapie dominuje wpływ nowości, która stanowi źródło takich uczuć sytuacyjno-poznawczych, jak: zdziwienie, zaciekawienie, zdumienie itp.

2. Wykrycie oraz opanowanie sposobu rozwiązania zadania. Na tym etapie dominuje wpływ współbrzmienia, wyrażający się takimi uczuciami, jak: ciekawość, wątpliwość, zapał itp.

3. Utrwalenie przyswojonego sposobu rozwiązania zadania oraz wykorzystanie go w dalszej działalności. Wiodącym uczuciem na tym etapie jest zadowolenie z prawidłowego rozwiązania zadania, radość i inne emocje pozytywne, uznawane jako wiodące w działalności dydaktycznej (A.J. Czebykin 1987a).

Druga grupa metod związana jest z korygowaniem niekorzystnych emocji, jakie z różnych powodów pojawiają się u dzieci podczas lekcji. Najbardziej typowymi oraz pilnie wymagającymi korekty są uczucia strachu, obrażania się, agresji itp.

Jak wiadomo, długotrwała praca podczas lekcji, niejednokrotnie jednostajna, wywołuje u większości dzieci uczucia znudzenia i obojętności. Działalność dydaktyczną dezorganizuje także nadmierna aktywność dzieci na lekcjach. Metody ostatniej grupy mają na celu przeciwdziałanie tego rodzaju emocjom.

W badaniach, których wyniki stanowią przedmiot tego opracowania, podjęto próbę wprowadzenia omówionego systemu metod do pracy dydaktycznej studentów Instytutu Pedagogicznego w Odessie - przyszłych nauczycieli. Opracowanie szczegółowych sposobów oddziaływań w tych trzech kategoriach sytuacji oparto na metodach istniejących już w doświadczeniu pedagogicznym (A.J. Czebykin 1987a); zaadaptowano także do warunków nauczania niektóre metody pedagogiki leczniczej (W.E. Rożnow 1979), psychologii sportu (W.P. Niekrasow, N.A. Chudadow 1985), psychologii pracy (L.G. Dikaja 1984) oraz opracowano nowe techniki tego rodzaju. Podczas systematyzacji technik brano pod uwagę sposoby i możliwości ich wykorzystania w różnych warunkach działalności dydaktycznej. Przyjmując jako kryterium wzrastający stopień złożoności, wyodrębniono grupy metod: ekspresyjnych, werbalnych i mieszanych (A.J. Czebykin 1983, 1987a, 1987b). Do grupy metod ekspresyjnych włączono

techniki mimiczne oraz związane z wykorzystaniem gestów; do grupy metod werbalnych (opartych na słowie) - techniki planowane i sytuacyjne; do grupy metod mieszanych zaliczono natomiast techniki poglądowo-ilustracyjne, problemowe i społeczno-psychologiczne.

W celu opanowania podstaw techniki wykorzystania poszczególnych sposobów oddziaływania poprzez emocje na przebieg działalności dydaktycznej, korygowania niekorzystnych emocji wywoływanych sytuacyjnie oraz doprowadzania do zmiany emocji, studenci uczestniczyli w cyklu zajęć praktycznych "Podstawy emocjonalnej regulacji działalności dydaktycznej" (A.J. Czebykin 1988a). W ramach tego cyklu opanowywali wiedzę o tym, jak należy się uczyć, oraz jak kierować emocjami uczniów. Omawiany kurs obejmował dwie części. W pierwszej, studenci zapoznawali się z charakterystykami specyficznych emocji, towarzyszących działalności dydaktycznej (A.J. Czebykin 1988) oraz z podstawowymi kryteriami ich rozpoznawania. W drugiej - opanowywali różne techniki regulacji emocjonalnej w warunkach uczenia się.

W badaniach uczestniczyło 60 studentów III roku. Tworzyli oni dwie zmieniające się kolejno rolami grupy: podstawową i korekcyjną. W trakcie trwania kursu prowadzono zajęcia dydaktyczne, w przebiegu których uwzględniano omówioną uprzednio tzw. "potrójną problematyzację"¹: na etapie zaznajamiania z zadaniami dydaktycznymi, znajdowania i opanowywania sposobów ich rozwiązywania oraz na etapie utrwalania i wykorzystywania opanowanego sposobu, jako podstawy dalszej pracy dydaktyczno-zawodowej. Podczas rozwiązywania przez studentów problemu dydaktycznego zwracano przede wszystkim uwagę na kształtowanie umiejętności regulacji emocjonalnej działalności dydaktyczno-zawodowej, typu prognostycznego, procesualnego i uogólnionego (A.J. Czebykin 1987a).

¹ Termin ten, w znaczeniu rozszerzonym, zaczerpnięto od W.W. Dawidowa i in. (1989).

Zajęcia prowadzono w sali wyposażonej w lustra, stosowano też technikę magnetowidową. Działalność dydaktyczna zorganizowana była na pierwszych dwu etapach przez psychologa wspólnie z nauczycielem-praktykiem. W etapie końcowym (podczas utrwalania metod i ich wykorzystywania w praktyce dydaktyczno-zawodowej, co miało miejsce podczas trwania praktyki studenckiej) uczestnicy kursu samodzielnie prognozowali sytuacje emocjotwórcze i dobierali odpowiednie metody. Zakładaliśmy, że integracja wiedzy psychologa i nauczyciela-praktyka podczas przygotowywania zajęć, ich prowadzenia oraz końcowego omówienia pozwoli nie tylko wzbogacić ukierunkowanie zajęć, lecz także, co wydaje się ważniejsze, pozwoli na uniknięcie trudności związanych z przenoszeniem wiedzy teoretycznej na działalność praktyczną studentów - przyszłych nauczycieli.

Studenci uczestniczyli początkowo we wspólnym omawianiu sytuacji dydaktycznych, wymagającym wiedzy dotyczącej regulacji emocjonalnej, następnie przyswajali sobie uogólnione sposoby oceny sytuacji, a na zakończenie - uogólnione zasady doboru metod wywoływania określonych efektów emocjotwórczych. Praca studentów oparta była na eksperymencie genetyczno-modelującym, który pozwala przyswajać wiedzę w procesie samodzielnej pracy badawczej. Podczas trwania eksperymentu kontrolowano u studentów zmiany podstawowych typów ich regulacji emocjonalnej działalności dydaktyczno-zawodowej (REDOZ): prognostycznego, procesualnego i uogólnionego. Kontrolowano też wpływ cech dojrzałości emocjonalnej na kierunek motywacji uczenia się.

METODY BADAŃ

W badaniach wykorzystano specjalnie opracowany zestaw metod, które służyły zarówno do oceny poziomu, na jakim studenci rozpoznawali emocje oraz ich umiejętności w zakresie

regulacji emocjonalnej działalności dydaktycznej, jak też do oceny cech ich dojrzałości emocjonalnej oraz motywacji uczenia się.

I. Diagnoza regulacji emocjonalnej działalności dydaktycznej

1. Metody oceny umiejętności rozpoznawania emocji i zapewniania komfortu emocjonalnego podczas lekcji.

a) Metoda oceny umiejętności rozpoznawania emocji uczniów

Metoda ta składała się z dwu części. W pierwszej każdemu studentowi pokazywano 9 fotografii, które przedstawiały twarze wyrażające specyficzne emocje uczniów, ujawniające się podczas uczenia się w szkole (A.J. Czebykin 1987a). Zadaniem studenta było określenie modalności (jakości) emocji. W drugiej części pokazywano studentowi fragment nagrania video, przedstawiający emocje wyrażane przez uczniów podczas lekcji. Wskaźnikiem poziomu rozwoju umiejętności rozpoznawania emocji była dokładność określania ich jakości. Najwyższy poziom umiejętności ujawniali studenci, którzy prawidłowo rozpoznawali 7 lub więcej emocji; średni poziom (4-3) - studenci, którzy prawidłowo rozpoznawali 4-6 emocji. Prawidłowe rozpoznawanie przez studentów 1-3 emocji odpowiadało poziomowi niskiemu (2-1). W oparciu o wyniki dwu serii określany był uogólniony wskaźnik umiejętności rozpoznawania emocji.

b) Metoda oceny umiejętności zapewniania komfortu emocjonalnego podczas lekcji

Metoda ta oparta była na obserwacji emocji uczniów przez ekspertów oraz na uzupełniającym wywiadzie z uczniami. W roli ekspertów występowali psycholog i nauczyciel. Hospitowali oni po 2-3 lekcje każdego studenta. W sytuacjach, kiedy podczas tych lekcji uczniowie przeżywali uczucia odzwierciedlające efekt nowości, współprzeżywania i radości z powodu rozwiązania zadania (odpowiadające omówionym wyżej etapom

nauczania), a student prawidłowo korygował emocje niekorzystne, podwyższając poczucie komfortu u uczniów podczas lekcji, ocena była bardzo wysoka (6-5). Jeśli powyższe warunki nie były spełnione w pełni - dawano ocenę średnią (4-3), w przypadku braku ich spełnienia - ocenę niską (2-1). Wyniki obserwacji ekspertów uzupełniano danymi z wywiadów z losowo wybranymi uczniami. Dotyczyły one przeżyć doznawanych przez uczniów podczas lekcji.

2. Metody oceny umiejętności regulacji emocjonalnej działalności dydaktycznej

a) Ocena przez ekspertów serii przygotowanych konspektów lekcji

Konspekty były oceniane pod kątem uwzględnienia w ich treści materiału dydaktycznego emocjonalnego, zgodnie z etapami nauczania. W roli ekspertów występowali: psycholog, metodyk oraz nauczyciel szkolny. W przypadkach, kiedy materiał emocjonalny wykorzystywany był w nieznacznym stopniu, poziom oceniano jako niski (2-1). Jeśli materiał emocjonalny był uwzględniony, lecz w oderwaniu od etapów pracy dydaktycznej - poziom oceniano jako średni (4-3). Wysoki poziom (6-5) rozpoznawano wówczas, gdy materiał emocjonalny wprowadzany był zgodnie z etapami pracy dydaktycznej.

b) Ocena prognozowania doboru technik regulacji emocji uczniów

Procedura oceny była następująca: na monitorze odtwarzano sytuacje, w których dzieci nudziły się, ujawniały obojętność, lęk, niepokój, zbyt duże pobudzenie emocjonalne, złość i in. Po zapoznaniu się z tym materiałem student miał dobrać odpowiednie techniki korygujące ujawniane przez uczniów emocje. Poziom prognozowania oceniany był jako wysoki (6-5), jeżeli podawał on kilka możliwych wersji rozwoju sytuacji oraz proponował różne techniki jej korygowania. W przypadkach, kiedy student wymieniał tylko jedną wersję rozwoju sytuacji i proponował jedną lub kilka technik jej korygowania, otrzymywał ocenę średnią (4-3). Poziom progno-

zowania oceniano jako niski (2-1), kiedy student rozpoznawał sytuację, ale miał trudności z przewidywaniem jej rozwoju oraz z doбором technik korekcji.

c) Ocena zapobiegawczego stosowania technik regulacji emocji uczniów

Ocena ta uwzględniała samoocenę oraz ocenę ekspertów. W roli ekspertów występowali: psycholog i nauczyciel, którzy hospitowali lekcje prowadzone przez studentów. Ocenę wysoką (6-5) otrzymywali studenci, którzy w oparciu o prawidłowo dobrane techniki zapobiegali występowaniu niekorzystnych emocji u uczniów podczas lekcji lub je korygowali. Studenci, którzy mieli trudności z doбором technik korygowania emocji otrzymywali ocenę niską (2-1). Ocenę średnią otrzymywali studenci, którzy zajmowali pozycję pośrednią.

3. Uogólniona ocena regulacji emocjonalnej działalności dydaktycznej

Podstawę tej oceny stanowiła umiejętność przeprowadzania przez studentów analizy lekcji samodzielnie prowadzonej lub hospitowanej. Wysoki poziom regulacji (6-5) rozpoznawano u studentów, którzy wyodrębniali sytuacje emocjonalne najbardziej korzystne lub niekorzystne oraz poprawnie analizowali zależności przyczynowo-skutkowe. Poziom średni (4-3) rozpoznawano u studentów, którzy czasami analizowali poprawnie zależności przyczynowo-skutkowe, a czasami napotykali trudności w ich ocenie. Studenci, którzy określali jedynie najbardziej korzystne lub niekorzystne momenty emocjonalne podczas lekcji otrzymywali ocenę niską (2-1).

II. Diagnoza cech dojrzałości emocjonalnej studentów

W celu dokonania oceny dojrzałości emocjonalnej studentów stosowano specjalnie opracowany kwestionariusz (A.J. Czebykin 1988), który pozwalał określić poziom:

a) samoregulacji - wysokie nasilenie tego wskaźnika świadczy o zdolności regulacji własnych emocji oraz wpływanie na emocje innych;

b) empatii - wysokie nasilenie tego wskaźnika świadczy o zdolności głębokiego rozumienia sytuacji życiowych innych ludzi oraz o wzbudzaniu w nich zaufania;

c) ekspresji - wysokie nasilenie tego wskaźnika związane jest z silnym wyrażaniem się emocji w mimice i czynnościach człowieka, a także z łatwością przekazywania otoczeniu każdego nastroju, w związku z jego odzwierciedlaniem się podczas zachowania się studentów.

Na podstawie uzyskanych wyników określano ogólny wskaźnik dojrzałości emocjonalnej.

III. Diagnoza motywacji uczenia się

W celu oceny motywacji uczenia się stosowano wywiad oraz obserwację. Wywiad umożliwiał wykrycie i ocenę ilościową:

a) zewnętrznej motywacji studentów, ukierunkowanej zarówno na odrzucenie uczenia się, jak i na osiągnięcie rezultatu, ale nie odpowiadającego w pełni działalności dydaktycznej;

b) motywacji wewnętrznej, ukierunkowanej zarówno na osiągnięcie konkretnego efektu, jak też na zdobycie wiedzy.

Wyniki samooceny studentów, uzyskane w rozmowie, uzupełniano danymi z obserwacji ekspertów. W roli ekspertów występowało 2-3 kolegów z grupy.

WYNIKI BADAŃ I ICH OMÓWIENIE

Analiza wyników uzyskanych przed eksperymentem kształtującym wykazała, że w zależności od przeważającego typu REDDZ można wyodrębnić trzy grupy studentów. U studentów z pierwszej grupy (31 osób), przeważa typ procesualny REDDZ o średnim nasileniu, podczas gdy pozostałe typy (prognostyczny i uogólniony) są słabo rozwinięte. Drugą grupę (23 osoby) tworzą studenci, u których przeważa typ uogólniony REDDZ o średnim stopniu nasilenia, na tle niskich wskaźników typu

procesualnego i prognostycznego. Trzecią grupę (8 osób) tworzą studenci z nieznaczną przewagą niskiego poziomu nasilenia typu prognostycznego REDDZ na tle również niskich wskaźników pozostałych dwu typów. Największe różnice wystąpiły we wskaźnikach typu prognostycznego między pierwszą a trzecią grupą studentów. Różnice te są istotne statystycznie na poziomie 0,05 ($t=2,0$). Różnice wielkości wskaźników typu procesualnego w pierwszej i trzeciej grupie są nieistotne.

Wśród cech emocjonalnych we wszystkich grupach przeważa empatia. Jej wskaźnik jest zawsze powyżej poziomu średniego. Jednak ogólnie rzecz biorąc, różnice między grupami, dotyczące wszystkich cech stałości emocjonalnej są nieznaczące (przy wartościach odpowiednich wskaźników od 7,08 do 8,37). Wskaźniki motywacji wewnętrznej we wszystkich podgrupach są wyższe od wskaźników motywacji zewnętrznej, co jest związane z ukierunkowaniem studentów na osiągnięcie konkretnego rezultatu.

Po przeprowadzeniu eksperymentu kształtującego istotnie zmieniły się wskaźniki podstawowych typów REDDZ. W pierwszej grupie znacznie zwiększył się w porównaniu z wartością wyjściową (o 4,1) wskaźnik typu prognostycznego ($t=2,60$, $p<0,001$). Wskaźnik ten odzwierciedla wysoki poziom i jest wiodącym w grupie I. Na drugim miejscu (w stosunku do wartości wyjściowej) znajduje się wskaźnik typu uogólnionego REDDZ, którego wartość zwiększyła się o 2,0 ($t=2,30$; $p<0,001$) i osiągnęła średni poziom. W III grupie istotnie zwiększyły się wartości wskaźników: uogólnionego (o 2,3) i procesualnego (o 2,20). Przeważa typ procesualny. W obu przypadkach różnice są statystycznie istotne na poziomie 0,001. W II grupie przeważa wskaźnik typu uogólnionego, ale największy wzrost osiągnęła wartość wskaźnika typu prognostycznego (o 1,8) oraz procesualnego (o 1,7).

Ocena wskaźników cech stałości emocjonalnej wykazała, że empatia zachowała pozycję wiodącą na tle istotnego wzrostu wskaźnika ekspresji w grupie I (o 1,2) i III (o 1,5), a tak-

ze wskaźnika samoregulacji w II i III grupie (odpowiednio o 1,0 i 1,5). Należy podkreślić, że początkowe wskaźniki oceny motywacji studentów dotyczyły ich ogólnego stosunku do przedmiotów, na które uczęszczali przed eksperymentem. Wyniki końcowe, ustalone po ukończeniu specjalnego kursu zajęć praktycznych, dotyczyły stosunku studentów zarówno do tych zajęć, jak też do zajęć z innych przedmiotów. We wszystkich grupach motywacja wewnętrzna wzrosła o 8,5% i zachowała swoją przewagę, natomiast motywacja zewnętrzna zmniejszyła się średnio o 7%. Uzyskane wyniki ujawniły tendencję w kierunku zwiększenia się motywacji wewnętrznej, dotyczącej stosunku do innych przedmiotów.

Przeprowadzone badania pozwalają stwierdzić, że po zajęciach w ramach specjalnego kursu praktycznego obserwuje się wzrost wskaźników nasilenia podstawowych typów REDDZ, cech stałości emocjonalnej oraz motywacji uczenia się. Spośród warunków specjalnego kursu zajęć praktycznych, które w większym stopniu sprzyjały opanowaniu przez studentów sposobów regulacji emocji uczniów można wyodrębnić:

- przygotowanie ich w zakresie działalności dydaktyczno-zawodowej z uwzględnieniem specyfiki czynników emocjonalnych podczas rozwiązywania zadań praktycznych;
- integrację wiedzy psychologicznej, dydaktycznej i metodycznej podczas przygotowywania zajęć, ich prowadzenia oraz omawiania;
- indywidualną pracę różnych wykładowców ze studentami.

Uzyskane wyniki wskazują, że właśnie indywidualna praca ze studentami spowodowała, iż po odbyciu specjalnego kursu praktycznego różnice między grupami, dotyczące omówionych wyżej wskaźników, zmniejszyły się na tle jakościowego ich polepszenia.

Największe trudności sprawiało studentom opanowanie i stosowanie werbalnych metod regulacji emocji uczniów. Trudności te związane są prawdopodobnie z niskim poziomem zdolności komunikowania się u studentów w stosunku do warunków działalności zawodowo-dydaktycznej.

Analiza wyników dotyczących podstawowych typów REDDZ świadczy o tym, że poziom ich rozwoju w różnych grupach studentów jest różny. W każdej z grup przeważał jeden typ, który mógł ulec zmianie w procesie pracy dydaktyczno-zawodowej. Miało to miejsce w I grupie, w której typ procesualny REDDZ po ukończeniu specjalnego kursu praktycznego został zastąpiony przez typ prognostyczny, a w grupie III ten ostatni został zastąpiony przez typ procesualny. Omówione wyniki wskazują zarówno na możliwość kształcenia podstawowych typów REDDZ w toku specjalnie organizowanej działalności dydaktyczno-zawodowej, jak też na indywidualne właściwości kompensacyjne, jakimi dysponują studenci. Jak wynika z badań, do rozwoju typu prognostycznego najbardziej przyczyniły się właściwości związane z rozwojem umiejętności przewidywania przez studentów kierunku rozwoju obserwowanych sytuacji, uwzględnienie kilku wersji możliwego ich rozwoju oraz proponowanie różnych sposobów postępowania korekcyjnego. Do rozwoju typu procesualnego przyczyniły się umiejętności podtrzymywania przez studentów komfortu emocjonalnego uczniów podczas lekcji.

Równomierny rozwój właściwości determinujących odporność emocjonalną na tle ogólnej przewagi empatii świadczy o tym, że opanowanie przez studentów sposobów regulacji emocji uczniów wpływa również na rozwój ich osobistej ekspresji i samoregulacji. Dominująca pozycja empatii prawdopodobnie związana jest ze specyfiką wymagań działalności dydaktyczno-zawodowej studentów-pedagogów. Można stwierdzić, że właściwość ta jest najbardziej istotna w określaniu stałości emocjonalnej nauczyciela. Badania wykazały, że im bardziej stałe są właściwości emocjonalne, tym lepiej przebiega proces kształtowania podstawowych typów REDDZ. Dlatego też stałość emocjonalna może okazać się ważnym wskaźnikiem diagnostyki zawodowej, dotyczącym stopnia gotowości studentów - przyszłych nauczycieli do opanowania działalności dydaktyczno-zawodowej.

Zmiany w kierunku zmniejszenia się zewnętrznej, a zwiększenia wewnętrznej motywacji świadczą o tym, że warunki stworzone na zajęciach kursu specjalnego były zbliżone do wymagań pracy dydaktyczno-zawodowej. Nieznaczny wzrost motywacji wewnętrznej na innych zajęciach wskazuje, że działalność zawodowo-dydaktyczna w ramach specjalnego kursu zmieniła stosunek studentów do tych przedmiotów. Przeprowadzone badania wykazały również, że u studentów z przewagą typu procesualnego oraz ze średnim poziomem wskaźników stałości emocjonalnej rozwijały się wszystkie typy REODZ. Najslabiej zaznaczył się ich rozwój, w porównaniu z poziomem wyjściowym, w grupie studentów z przewagą typu uogólnionego. Studenci z I grupy opanowywali sposoby określania emocji oraz techniki ich regulacji szybciej, niż studenci z pozostałych grup.

Na zakończenie można wysunąć następujące wnioski:

1. Wykazano, że kandydaci na nauczycieli wymagają specjalnego przygotowania, dotyczącego korygowania niekorzystnych emocji uczniów i tworzenia odpowiednich sytuacji, zgodnie z wymaganiami przebiegu procesu dydaktycznego.

2. Opracowany i poddany standaryzacji w ramach kursu "Podstawy emocjonalnej regulacji działalności dydaktycznej" system eksperymentalnych metod regulacji emocji uczniów, podzielonych na: ekspresyjne (mimiczne i oparte na gestach), werbalne (planowane i sytuacyjne) oraz mieszane (poglądowo-ilustracyjne, problemowe i społeczno-pedagogiczne) może być wdrożony do praktyki przygotowania nauczycieli do emocjonalnej regulacji działalności dydaktyczno-poznawczej.

3. Nauczanie studentów podstaw kierowania emocjami uczniów pozwala ukształtować u nich wystarczająco wysoki poziom rozwoju podstawowych typów REODZ oraz zmniejszyć zewnętrzną i zwiększyć wewnętrzną motywację, ukierunkowaną na proces działalności dydaktycznej.

4. Wykrycie zależności między poziomem rozwoju podstawowych typów REODZ a wielkością wskaźników dojrzałości emo-

cjonalnej studentów wskazuje na możliwość wykorzystania tych ostatnich w diagnostyce zawodowej.

Tłum. z jęz. rosyjskiego M. PŁACZYNTA

LITERATURA

- Czebykin A.J., Siużetno-rolewoj kommentarij kak sriedstwo emocyonalnoj riegulacyi uczebnoj diejatielnosti, w: Psichołogiczeskaja samoriegulacyja, Moskwa 1983.
- Czebykin A.J., Problema emocyonalnoj riegulacyi uczebnoj diejatielnosti, Woprosy Psichołogii 1987 nr 6.
- Czebykin A.J. (red.), Emocyonalnaja riegulacyja uczebnoj diejatielnosti, Matieriały wsiesozuznoj konfierencyi, Moskwa 1987a.
- Czebykin A.J., Psichomotornaja riegulacyja poznawatielnoj aktiwnosti mładszych szkolnikow (mietodiczeskaja riekomiendacyja), Odiessa 1987b.
- Czebykin A.J., Emocyonalnaja riegulacyja uczebnoj diejatielnosti, Matieriały wsiesozuznoj konfierencyi, Moskwa 1988.
- Czebykin A.J., Programma spiecpraktikuma "Osnowy emocyonalnoj riegulacyi uczebno-poznawatielnoj diejatielnosti" (Ekspierimentalnyj wariant), Odiessa 1988a.
- Dawydow W.W., Łazariew W.S., Niewierkowicz S.D., K problemie sowierszenstwowanija mietodow podgotowki rukowoditielej, Psichołogiczeskij Żurnał 1988 nr 1.
- Dikaja L.G., O roli psichofiziołogiczeskoj samoriegulacyi w powyszenii psichiczeskoj ustojcziwosti czelowieka-opieratora, w: Psichołogiczeskaja ustojcziwost' professionalnoj diejatielnosti, Moskwa 1984.
- Niekrasow W.P., Chudadow N.A., Pikkienchajn friester, Psichoriegulacyja w podgotowkie sportsmienow, Moskwa 1985.
- Roznow W.É. (red.), Rukowodstwo po psichotierapii, Taszkient 1979.

Aleksiej J. Czebykin

DEVELOPING TEACHER'S READINESS FOR EMOTIONAL REGULATION
OF PROFESSIONAL ACTIVITIES

S u m m a r y

In the paper the problem of teacher's readiness to regulate emotional states of pupils in the course of a teaching process is dealt with. The author suggests a number of methods of influencing pupils' emotions and the system of mastering the said methods by the students from teachers' training colleges.

On the basis of the research conducted it is stressed how beneficial it is to learn to regulate emotional states of pupils for the development of basic types of the emotional regulation of professional activities of the students themselves.

Алексей Я. Чебыкин

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
РЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р е з ю м е

В работе исследуется проблема психологической подготовки учителя к регуляции эмоциональных состояний школьников в учебной деятельности. Предлагается группа специальных методов регуляции эмоций учащихся и система условий по их овладению для студентов педагогических институтов. На основе проведенного эксперимента фиксируется положительное влияние процесса освоения студентами приемов регуляции эмоций школьников на развитие основных типов эмоциональной регуляции учебно-профессиональной деятельности.