

На правах рукописи

Хромов Анатолий Борисович

**ПОЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

19.00.07 – Педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Казань 2005

Работа выполнена на кафедре общей и социальной психологии
ГОУ ВПО «Курганский государственный университет»

Научный руководитель:
доктор психологических наук, профессор Овчарова Раиса Викторовна

Официальные оппоненты:
доктор психологических наук, профессор
Долгова Валентина Ивановна

кандидат психологических наук, профессор
Газеев Анир Абдулович

Ведущая организация:

ГОУ ВПО «Уральский государственный университет»

Защита состоится « » сентября 2005 г. в ____ часов на заседании диссертационного совета К 212.079.01 по защите диссертаций на соискание ученой кандидата психологических наук в ГОУ ВПО «Казанский государственный технический университет им. А.Н.Туполева» по адресу: 420011, г. Казань, ул. К.Маркса, 10, корп. 7, ауд. 204.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Казанского государственного технического университета им. А.Н.Туполева.

Автореферат разослан « 25 » июня 2005 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

Л.В.Белова

Общая характеристика работы

Актуальность темы. Приоритетными задачами начальной ступени обучения являются формирование позитивного отношения к учению, сохранение и укрепление психосоматического здоровья детей, создание условий для развития и самовыражения индивидуальности каждого ребенка. Эти задачи связаны с общей тенденцией гуманизации образования, в котором наметился переход от традиционной установки на формирование преимущественно «знаний, умений, навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в условиях открытого общества. Ученик рассматривается не как объект педагогических воздействий, а как субъект со своим внутренним миром, личностным потенциалом, индивидуальными возможностями и особенностями. Такие возможности предоставляет дифференцированное обучение, которое учитывает темп деятельности школьника, уровень его обученности, сформированность умений и навыков и др. Осуществление дифференцированного подхода в обучении, как в специализированных школах (гимназиях, лицеях и т.п.), так и в профильных классах, - явление позитивное, заключающее в себе большой творческий потенциал.

Методологическое значение для разработки принципов дифференциации и индивидуализации учащихся в учебной деятельности имеют работы Б.Г. Ананьева, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, Л.С.Рубинштейна и др. Дифференцированное обучение учитывает индивидуально-типологические различия школьников и способствует развитию их индивидуальных способностей В.А.Крутецкий, Е.А.Климов, В.С.Мерлин, Б.М.Теплов и др. Большой вклад в осуществление дифференцированного подхода в обучении внесли исследования А.А.Бударнова, А.А.Кирсанова, И.Унт и др.

Дифференциация рассматривается нами как учет возрастных, гендерных и индивидуально-психологических особенностей учащихся в группах с максимально сходными признаками для реализации природных потенциалов и обеспечения позитивными эмоциональными состояниями учащихся в их учебной деятельности.

Однако, как показывает практика, переход к дифференцированному и профильному обучению способствовал значительной интенсификации процесса обучения, в частности, в начальной школе. Во многих школах дифференциация и специализация обучения привели к физическим и нервно-психическим перегрузкам детей, сопровождаются ухудшением их психосоматического здоровья, школьными неврозами и дезадаптацией. Начальная школа, которая, по мнению многих выдающихся педагогов и психологов, должна быть школой радости, во многих случаях превращается в свою противоположность (М.Монтессори, Р.Штейнер, К.Рождерс, Л.Н.Толстой, В.А.Сухомлинский и др.). Одним из путей в разрешении этого противоречия может быть подход, предполагающий такую организацию учебного процесса, которая опирается на позитивные эмоциональные состояния учащихся, возникающие в процессе

дифференциации обучения, что должно привести к повышению эффективности учебной деятельности.

Данное исследование проведено в рамках гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс), рассматривающей психический мир человека как самостоятельную ценность, независимо от того, какую пользу человек приносит своей деятельностью. Этот подход ставит всё содержание внутреннего мира ребенка, в том числе и его субъективные переживания (эмоциональные состояния), в центр системы приоритетов ценностей.

В исследованиях Ш.А.Амонашвили, Б.И.Додонова, Н.Д.Левитова, С.М.Рубинштейна, Г.Х.Шингарова и др. показано, что эмоции играют большую роль в создании позитивного настроения на получение знаний у учащихся. В работах этих авторов подчеркивается необходимость создания условий, направленных на обеспечение эмоционально окрашенного, лично значимого для детей учебного процесса. В ряде работ исследована роль позитивного подкрепления (А.Бандура, Б.Скиннер и др.) как важнейшего психологического фактора, влияющего на формирование позитивного эмоционального состояния в ситуации школьного обучения; показана роль среды и адаптации (А.Телегин и Д.Ватсон) в формировании позитивного эмоционального состояния и повышения мотивации учащихся.

Среди большого многообразия исследований по психологии обучения младших школьников довольно редко встречаются исследования, посвященные изучению роли и влияния позитивных эмоциональных состояний на эффективность учебной деятельности, тогда как их значимость в деле развития и обучения детей несомненна. Слабая изученность эмоциональных состояний, феноменологии, специфики, состава, структуры, закономерностей взаимоотношений с психическими свойствами, характерными для данного возраста, существенно уменьшает эффективность педагогических методов обучения и воспитания младших школьников. Еще меньше исследованы качественные характеристики субъективных эмоциональных переживаний, возрастная динамика и последствия внутренней организации личности, к которым приводит ранняя специализация в обучении.

Другой аспект проблемы заключается в том, что позитивные эмоции и состояния вообще имеют слабую теоретическую разработку в психологической науке. Поэтому существует потребность в разработке теории позитивных эмоциональных состояний, что и обусловило выбор темы нашего исследования: позитивные эмоциональные состояния учащихся в ситуации дифференцированного обучения.

Исследование призвано разрешить следующие противоречия:

- между нормативными декларациями о создании оптимальных условий для развития детей и неопределенностью научных позиций в отношении ранней дифференциации обучения;
- между стимулирующим значением позитивных эмоций и слабой изученностью феноменологии позитивных эмоциональных состояний в процессе дифференцированного обучения в начальной школе;

- между стремлением педагогов к учету индивидуально-типологических особенностей детей и отсутствием научных знаний о феноменологии позитивных эмоциональных состояний учащихся как факторе успешности обучения.

Проблема исследования состоит в том, чтобы определить, при каких условиях возможно повышение эффективности учебной деятельности младших школьников, не приводящей к интенсификации учебной нагрузки и к нарушениям психосоматического здоровья детей, сохраняющей у них желание учиться и радоваться своему пребыванию в школе.

Объект исследования: позитивные эмоциональные состояния учащихся в процессе дифференцированного обучения.

Предмет исследования: особенности и динамика позитивных эмоциональных состояний (ПЭС) и их влияние на эффективность учебной деятельности младших школьников в ситуациях дифференцированного обучения.

Цель исследования: изучить особенности и динамику позитивных эмоциональных состояний младших школьников в ситуации дифференцированного обучения на основе учета их индивидуально-типологических различий.

Гипотезы исследования:

1. Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в процессе дифференцированного обучения могут быть рассмотрены со стороны адекватности потребностей и предлагаемых видов учебной деятельности, а также в аспекте ее эффективности.
2. Позитивные эмоциональные состояния младших школьников в процессе дифференцированного обучения имеют компонентный состав.
3. Наблюдаются различия в субъективном оценивании учащимися начальной школы своего ПЭС, как в обычных классах, так и в классах с углубленным изучением предметов гуманитарно-эстетического и естественно-математического профиля, в динамике обычного учебного дня и в ситуациях контрольных испытаний.
4. ПЭС могут быть субъективированы в оценках младших школьников и объективированы в высоких результатах учебной деятельности.
5. Субъективные оценки ПЭС имеет гендерную специфику.

Задачи исследования:

1. Уточнить феноменологию позитивного эмоционального состояния как одного из условий гуманизации обучения и показателя его эффективности.
2. Определить компонентный состав позитивных эмоциональных состояний младших школьников, возникающих в процессе обучения.
3. Исследовать содержательные характеристики и динамику позитивных эмоциональных состояний младших школьников в условиях дифференциации обучения (с углубленным изучением предметов гуманитарно-эстетического и естественно-математического цикла).

4. Определить специфические характеристики субъективного оценивания детьми особенностей своего позитивного эмоционального состояния в основных ситуациях учебной деятельности.

5. Выявить гендерные различия в формировании позитивных эмоциональных состояний и их влияние на успешность учебной деятельности.

Для решения поставленных задач **в исследовании использовался комплекс методов**: осуществлялась диагностика психологических особенностей детей на стадии формирования экспериментальных и контрольной групп; проводился формирующий психолого-педагогический эксперимент; анализировался и обобщался педагогический опыт в процессе включенного психолого-педагогического наблюдения; измерялись эмоциональные состояния на основе субъективных оценок эмоционального состояния самими учащимися и их родителями и эффективность учебной деятельности; осуществлялось межгрупповое сравнение параметров с использованием математической статистики (t - критерий Стьюдента, вычисление средней арифметической, дисперсии, корреляционного анализа).

Методологической основой экспериментального психолого-педагогического исследования послужили принципы гуманистической психологии (А.Маслоу, К.Роджерс), идеи гуманизации образования (Л.А.Венгер, А.В.Запорожец). В своей работе мы опирались на концептуальные положения педагогической психологии о необходимости комплексного развития интеллектуальной, нравственной и эмоциональной сферы личности ребенка (Е.М.Волкова, И.В.Дубровина, А.К.Маркова, К.Роджерс), учета социокультурной образовательной среды в воспитании человека (Т.С.Буторина, Б.З.Вульф, Ю.С.Мануйлов, А.В.Мудрик, Р.В.Овчарова); на концепцию развития эмоционального мира личности (В.В.Лебединский).

При изучении специфической роли ПЭС в учебной деятельности мы опирались на следующие психологические теории:

- теорию отражения, которая была творчески разработана отечественными психологами И. М. Сеченовым, И. П. Павловым, В. М. Бехтеревым и получила дальнейшее развитие в трудах российских психологов Б.Г.Ананьева, А.Н.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, В.Н.Мясищева и др.;

- теорию дифференциальных эмоций К.Изарда и теорию позитивных эмоций Б. Фредриксон;

- теорию психических состояний, предложенную Н.Д.Левитовым и в дальнейшем разрабатываемую Ю.Е.Сосновиковой, В.А.Ганзеным, Е.П. Ильиным, Л.В.Куликовым. Данные исследования сравнивались с результатами теоретико-эмпирических исследований психических и функциональных состояний школьников, проведенных А.О.Прохоровым.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

1. Определяется вкладом в дальнейшую разработку проблемы изучения позитивных эмоциональных состояний учащихся младшего школьного возраста.

2. Состоит в раскрытии возрастных особенностей протекания ПЭС учащихся в процессе дифференцированного обучения в начальной школе.

3. Заключается в дальнейшем развитии теоретических представлений о природе и функциях позитивных эмоций и компонентов ПЭС.

Практическая значимость исследования состоит в создании благоприятных природосообразных условий в процессе школьного обучения детей младшего школьного возраста, формирующих оптимизирующий эффект ПЭС, позволяющих сохранить здоровье и обеспечить полноценное развитие личности. Полученные в исследовании результаты можно учитывать при планировании и организации дифференцированного обучения в начальной школе.

Достоверность и объективность результатов исследования обеспечиваются четкостью методологических позиций, системным анализом изучаемых явлений, адекватностью используемых методов, сочетанием количественного и качественного анализа эмпирических результатов, применением статистических методов обработки результатов исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Позитивные эмоциональные состояния – это целостная характеристика деятельности психики за определенный отрезок времени; относительно продолжительные по времени и слабовыраженные по интенсивности, имеющие положительный знак эмоции, субъективно переживаемые как хорошее самочувствие и настроение эмоций. ПЭС учащихся начальной школы есть эффект, получаемый при соответствии потребностей и склонностей детей к различным видам деятельности и их удовлетворении в условиях специфической учебной деятельности в ситуации углубленного обучения учебных предметов.
2. ПЭС в процессе учебной деятельности как форма презентации позитивных субъективных переживаний ребенка сознанию включает в себя пять компонентов: хорошее самочувствие и активность; эмоциональное спокойствие; интерес к учебной деятельности; удовлетворенность результатом деятельности; позитивное настроение эмоций.
3. В условиях дифференцированного обучения ПЭС характеризуются показателями субъективных оценок своего хорошего самочувствия и ощущения радости; динамикой позитивных эмоциональных состояний, которая обусловлена индивидуально - типологическими особенностями личности учащихся и характеристиками ситуации дифференцированного обучения.
4. Наблюдаются различия в субъективном оценивании учащимися начальной школы своего ПЭС, как в обычных классах, так и в классах с углубленным изучением предметов гуманитарно-эстетического и естественно-математического профиля в динамике обычного учебного дня и в ситуациях контрольных испытаний. Выявлено, что ПЭС и девочек и мальчиков, по субъективным оценкам и объективным показателям учебной деятельности, выше в классе с углубленным обучением предметов гуманитарно-эстетического цикла, чем в классе математиков.

5. Субъективные оценки ПЭС имеет гендерную специфику. В «математическом» классе на уроках математики оценки эмоционального состояния у мальчиков выше, чем оценки у девочек. Эмоциональное состояние девочек в классе с углубленным обучением предметам гуманитарно-эстетического профиля на уровне субъективных оценок выше состояния мальчиков.

Девочки на уровне субъективных оценок проявляют лучшую способность дифференцировать особенности своего эмоционального состояния, чем мальчики, и эмоциональное состояние девочек во всех экспериментальных группах в ситуации обычной учебной деятельности лучше, чем состояние мальчиков. У девочек в сравнении с мальчиками наблюдается относительное преобладание позитивных эмоциональных состояний и большая эмоциональная устойчивость к факторам учебной нагрузки в школе.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на расширенном заседании кафедры общей и социальной психологии Курганского государственного университета, в выступлениях на педагогических советах ряда школ города Кургана, на Всероссийских научно-практических конференциях в Чебоксарах и Рязане в 1993 и 1994 годах, на Международных конгрессах в Канаде и Мексике в 1996 и 1997 годах, на Международных конференциях в Кургане в 2001 и 2004 годах. Содержание диссертации нашло отражение в 14 научных публикациях автора.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы из 192 наименований, в том числе 52 – на иностранных языках, содержит 25 страниц приложений. Объем диссертации составляет 180 страниц машинописного текста. В диссертации - 32 таблицы и 6 рисунков.

Основное содержание работы

Во введении обоснована актуальность темы диссертационного исследования, определен его объект, предмет, цели и задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы гипотезы и методы их верификации, представлены выносимые на защиту положения, формы апробации результатов исследования.

Первая глава «Позитивные эмоциональные состояния как психолого-педагогическая проблема» посвящена теоретическому анализу литературы по проблеме характеристики ПЭС как психологического феномена. В параграфах 1.1. - 1.3. даны основные теоретические определения ПЭС; раскрыты важные функции ПЭС в высвобождении личностных ресурсов, которые мобилизуют творческий потенциал «мысли - и - действия» человека; приведено обоснование, позволившее выбрать шкалы диагностической методики, которая использовалась для оценки ПЭС учащихся младшего школьного возраста.

Обычно под эмоциями понимают элементарные субъективные переживания (П.Лазарус, С.Л.Рубинштейн, В.Л.Шадриков) которые, во-первых,

связаны преимущественно с личными целями человека, во-вторых, вовлекают физиологические реакции, в-третьих, выполняют функцию адаптации. Исследователи чаще всего называют следующие позитивные эмоции: М. Арнольд - желание, надежда, любовь; Б.Фредриксон - интерес, безмятежность, удовлетворенность; У.Фризен, П.Элсворт, П.Экман - радость, удивление; Н.Фриджа - желание, счастье, интерес, удивление; Дж.Грей - радость; У.МакДаугалл - восторг, эмпатия, удивление; С.Томкинс, К.Изард - интерес, радость, удивление; М.Аргайл, А.Ортони, Н.Тернер - счастье; У. Чарлзуорт - удивление, интерес; К. Смит, П. Элсворт - удовлетворенность.

Позитивные эмоции, такие как радость, интерес, удовлетворенность и позитивный фон настроения, приобретая временные характеристики, становятся позитивными эмоциональными состояниями. Каждую такую эмоцию/состояние мы рассматриваем в трех аспектах: а) обстоятельства, выявляющие данную эмоцию; б) влияние, оказываемое позитивными эмоциями/состояниями на реализацию репертуара «мысль – действие»; и в) - последствия этих влияний.

П.Лазарус, Б.Фредриксон, Н.Фриджа определяют **радость** свободной активацией и тенденцией действия, ассоциируя ее с игрой. Радость может быть представлена как эмоциональное состояние, способствующее расширению репертуара «мысль-и-действие» индивида. Радость не только расширяет сознание и оперативный репертуар «мысль-и-действие» индивида, но также может иметь «отсроченный эффект», проявляющийся в формировании физических, интеллектуальных и социальных ресурсов индивида.

Интерес многими психологами рассматривается как вторичная интеллектуальная эмоция (Л.С.Выготский, Б.И.Додонов, А.Е.Ольшанникова, К.Изард, Е.П.Ильин, К.К.Платонов), как потребность к новизне, как умственная, чисто интеллектуальная активность. Б.Фредриксон, в соответствии со своей моделью позитивных эмоций рассматривает интерес как тенденцию «мысль-и-действие», нацеленную на увеличение опыта и знаний о предмете интереса. Интерес - первичный генератор личностного роста, творческого усилия и развития интеллекта, это долговременный ресурс человека, к которому он может обращаться в любое время.

В рамках общепсихологического подхода **удовлетворенность** рассматривается как устойчивое позитивное эмоциональное состояние (М.И. Дьяченко, Л.А.Кандыбович, Н.Д.Левитов), возникающее в результате неоднократно испытанного удовлетворения в какой - то сфере жизни и деятельности. Удовлетворенность также является интеллектуальной эмоцией, расширяющей оперативный репертуар «мысль-и-действие» индивида, позволяющей строить ему свои личностные ресурсы (Б.Фредриксон).

Настроение - это общее эмоциональное состояние, которое в течение определенного времени окрашивает переживания и деятельность человека (Н.Д. Левитов, А.Г.Маклаков). Л.М.Веккер, Е.П.Ильин, П.М.Якобсон понимают настроение, как оценку эмоционального самочувствия человека, все его поведение, помыслы, переживания.

Позитивные эмоциональные состояния (ПЭС) - наименее изученная область временных аффективных явлений, которые тесным образом связаны с позитивными психическими состояниями. ПЭС - это целостная характеристика аффективной деятельности психики за определенный отрезок времени, отличающаяся слабовыраженными по интенсивности и положительными по знаку эмоциями, это позитивное оценочное отношение к внешним обстоятельствам, внутренним стимулам и субъективным переживаниям человека. ПЭС - это самопрезентация сознанию того благоприятного фона, на котором определенное время протекает жизнедеятельность человека.

Как сложную систему ПЭС можно описать, выделив его характеристики и компоненты. Качественные характеристики ПЭС определяются положительным знаком переживаний, представленных в сознании человека. Динамические характеристики ПЭС определяются: а) степенью и интенсивностью выраженности признаков, б) длительностью протекания эмоционального явления. По признаку качественно-динамических характеристик мы выделяем актуальные, типичные и оптимальные ПЭС.

Пять основных измерений ПЭС нашли подтверждение в интерпретации факторов, полученных на основе факторного анализа. В основу диагностического опросника, используемого в исследовании, положены сконструированные по принципу семантического дифференциала шкалы Лайкерта (В.Л.Доскин, В.И.Чирков, Н.А.Курганский). Стимульный материал опросника представлен двадцатью определениями, характеризующими хорошее самочувствие и активность, эмоциональное спокойствие, интерес к учебе, удовлетворенность, оценку настроения эмоций. Процедура самооценки испытуемыми своего эмоционального состояния задается в тех категориях, которые обычно используются в речи детей младшего школьного возраста для описания своего эмоционального состояния.

Позитивные эмоции и ПЭС возникают в определенных условиях учебной деятельности у учащихся и влияют на ее эффективность. **ПЭС стимулируют изменения, проявляющиеся преимущественно в познавательной деятельности, расширяя оперативный репертуар «мысль - и - действие» человека и выступают в качестве усилителя побуждений к творчеству.**

ПЭС имеет самостоятельное приспособительное значение для человека (П.Сэловей). ПЭС обеспечивают человека психологическими ресурсами, которые позволяют ему более эффективно справляться с факторами, угрожающими здоровью. Люди полагаются на ПЭС как на внутреннюю информацию, которая указывает на отсутствие проблем, которая презентует сознанию информацию об общем психофизическом благополучии состояния и удовлетворении потребностей.

Мы рассматриваем ПЭС как потребность и как ценность. У человека имеется потребность в позитивных эмоциональных переживаниях. ПЭС имеют определенную психологическую ценность и выполняют специфические функции в жизни человека. **Функция ПЭС определяется их целесообразностью, предопределена природой, и поэтому должна быть**

только *позитивной*. Показателем оптимального ПЭС является положительная субъективная оценка человеком своего самочувствия и ощущение радости.

Влияние ПЭС на познавательную активность в процессе учебной деятельности рассматривалось в работах А.Ф.Лазурского, А.Н.Лутошкина, А.В.Плеханова, А.Я.Чебыкина и других авторов. Исследования показали, что между эмоциональной обстановкой на уроке и эмоциональным состоянием ученика существует взаимосвязь: положительная эмоциональная обстановка вызывает позитивные эмоциональные переживания, побуждающие учащихся к активному учению, а ее отсутствие - «разрушает» эффективную деятельность (А.Д.Андреева, В.Ф.Базарный, В.Т.Будиленко, Э.Н.Вайнер, Г.Г.Голубева, Г.Б.Заремба, К.К.Платонов, А.О. Прохоров и другие). Психологи и ведущие педагоги вели активный поиск путей создания ПЭС на уроке (М.А.Данилов, Б. П.Есипов, Н.Д.Левитов, Р.Г.Лемберг, Н.Н.Павленко, В.А.Сухомлинский, Г.И. Щукина и др.). Во многих исследованиях было выявлено, что позитивные эмоции интереса и радости побуждают детей учиться, и служат своеобразным вознаграждением за те достижения, которыми отмечена их повседневная школьная жизнь.

Но, в то же время, надо отметить, что в перечисленных работах внимание преимущественно уделялось только наиболее общим проявлениям и особенностям ПЭС.

В ряде психологических исследований было показано, что специфические виды деятельности, в частности, связанные с решением математических задач, музицированием или рисованием, оказывают разное влияние на эмоциональное состояние и на эмоциональное развитие детей (В.М.Бехтерев, Э.Ганслик, Л.Я. Дорфмана, Д.Б.Кабалевский, Е.П.Крупник, Б.М.Неменский, Л.П.Новицкая, Б. М.Теплов, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский, Ю.А.Цагарелли, Л.Р.Фахрутдинова). В отличие от музыки, которая преимущественно обращена к эмоциональной сфере личности, математика требует значительно большего интеллектуального напряжения, так как она обращена к разуму человека. Математика является более «трудным» для детей учебным предметом. Трудности часто сопровождаются негативными эмоциями. Но в тех случаях, когда ребенок успешно справляется с трудной задачей, он неизбежно испытывает позитивные эмоции. ПЭС возникают в процессе учебной деятельности, которая соответствует возможностям ребенка, оценивается как успешная и отрицательно связана с эмоциональным напряжением.

Музыка, как и любая другая эстетическая информация, способна непосредственно влиять на настроение эмоций человека из-за присущей ей внутренней гармонии. Дети отдают предпочтение вознаграждающим раздражителям, а красота, гармония, прекрасное - это всегда переживание положительных эмоций. Эстетическое восприятие, возможно, выполняет важную функцию биологического вознаграждения для детей, особенно для лиц художественного типа, которые, по сравнению с теми, кому легче дается математика, чаще обнаруживают более богатую палитру своих эмоциональных состояний в процессе прослушивания музыки и ярче испытывают позитивные

эмоциональные переживания удовольствия, радости, блаженства (Ю.А.Цагарелли, Л.Р.Фахрутдинова).

Многие писатели, педагоги, деятели культуры (Д.Б.Кабалевский, А.С.Макаренко, Б.М.Неменский, В.А.Сухомлинский, Л.Н.Толстой, К.Д.Ушинский) показали, что в искусстве заключен большой потенциал для развития личности, который должен быть востребован в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте.

Обзор литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод, что эстетическая деятельность (восприятие прекрасного) вызывает особое позитивное эмоциональное состояние - состояние вдохновения; возбуждает эмоции интереса, обостряет любознательность, развивает мышление, воображение, память и другие психические процессы. **ПЭС, возникая в ситуации эстетической деятельности, обеспечивают ребенка возможностью эмоционально переживать и оценивать эстетически значимые явления, и наслаждаться ими.** Возникновение ПЭС, в свою очередь, зависит от соответствия условий и характера учебной деятельности потребностям и возможностям самого ребенка.

Вторая глава «Основные подходы к анализу проблемы дифференцированного обучения» посвящена обзору основных подходов изучения проблем дифференцированного обучения учащихся.

Дифференцированный подход в обучении исследовали А.А.Бударный, Г.Ф.Дорофеев, З.И.Калмыкова, А.А.Кирсанов, П.В.Кузнецов, Н.С.Рабунский, С. Б.Суворова, И.Э.Унт, В.В.Фирсов и другие. Методологическое значение для анализа процесса дифференциации и индивидуализации имеют работы Б.Г. Ананьева, Л.И.Божович, Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, К.К.Платонова, С. Л. Рубинштейна и др. Большой вклад в решение проблемы индивидуально-типологических различий школьников как условия дифференциации и развития индивидуальных способностей детей внесли М.А.Аминов, Е.А.Климов, В.А. Крутецкий, В.С.Мерлин, Б.М.Теплов и др.

Дифференциация рассматривается нами как учет возрастных, гендерных и индивидуально-психологических особенностей учащихся в группах с максимально сходными признаками, как одно из условий реализации обучения по различным учебным планам и (или) программам. Ранняя дифференциация обучения, обеспечивающая эффективное изучение предметов гуманитарно-эстетического и естественно-математического циклов, возможна в школе в случае выявления специальных способностей у детей.

Успешность в деятельности, удовлетворенность результатами эстетической или математической деятельности зависит от соответствия типа личности и среды, в которой протекает деятельность. Дифференциация обучения непосредственно связана с решением проблемы типологических различий и проблемы специальных способностей людей (Э.А.Голубева, В.А.Крутецкий, В.Д.Небылицын, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов).

Индивидуально-психологические различия в проявлении специальных (математических и музыкальных) способностей обусловлены как функциональной асимметрией головного мозга, так и гендерными различиями.

Мозг по-разному развивается и функционирует у девочек и мальчиков (Т.П.Хризман). У мальчиков и девочек при восприятии музыки возникает разная структура межполушарного взаимодействия: у мальчиков процессы восприятия и оценки эмоционального компонента музыки более латерализованы в сторону левополушарной асимметрии, а у девочек - сохраняется правополушарная асимметрия (В.П.Еремеева, Т.П.Хризман).

Для ребенка естественны целостность восприятия мира и склонность к искусствам. В младшем школьном возрасте дети мыслят образами, формами, красками, звуками, ощущениями (Н.С.Лейтес, К.Д.Ушинский). Дети, в основном, верят, что жизнь создана для радости, и поэтому у них у всех «работает» закон позитивного предпочтения, в соответствии с которым в своей жизнедеятельности они чаще всего выбирают позитив. Особенно это распространяется на девочек.

Гендерная специфика общих и специальных способностей определяет отношение детей к музыке и к математике. Литературный анализ результатов исследований позволяет говорить о том, что у девочек более выражено негативное отношение к математике, чем у мальчиков (Л.Фрост). Отношение к математике часто связано с качеством или с условиями обучения (Т.Халадина). ПЭС, возникающие в процессе учебной деятельности в школе, ориентированной на углубленное обучение предметам гуманитарно-эстетического цикла, свидетельствуют о том, что эстетическая деятельность полезна для мальчиков так же, как и для девочек. Этот факт можно объяснить тем, что у мальчиков левое полушарие созревает медленнее - оно больше, чем у девочек, страдает при утомлении (В.Ф.Базарный). Из всего сказанного вытекает психологическая проблема организации обучения, построенного на реализации принципа дифференцированного подхода, обеспечивающего учет индивидуально-психологических различий учащихся.

Третья глава «Экспериментальное исследование влияния дифференцированного обучения на динамику позитивных состояний младших школьников» представляет данные исследования, проведенного на базе общеобразовательной школы № 45 города Кургана. В целях эксперимента часть учебных предметов в начальной школе преподавалась по программам музыкальной и художественной школы (**группа А**), или по программе с углубленным изучением дисциплин естественно-математического цикла (**группа В**). Дети в контрольном классе обучались по обычной программе общеобразовательной школы (**группа С**). Дифференцированный подход позволил на основе учета индивидуально-психологических особенностей учащихся создать в процессе обучения различные по модальности и интенсивности эмоциональные воздействия и сформировать у учащихся различные по выраженности ПЭС.

На первом этапе исследования решалась задача создания эквивалентных групп / классов с различной специализацией обучения, с учетом интересов и склонностей детей к определенным видам деятельности. Использовались следующие методики: методикой Л.И.Переслени определялся уровень развития словесно-логического мышления (УВМ); прогрессивные матрицы теста Дж.

Равена использовались для определения уровня развития логического мышления; эмоциональный статус личности определялся цветовым тестом М.Люшера.

На втором этапе изучалась динамика и особенности ПЭС в основных ситуациях учебной деятельности: в ситуации обычного учебного дня (начало и конец), в ситуациях контрольных испытаний (до и после контрольной работы по русскому языку, математике и технике чтения) в классах дифференцированного обучения и в обычном классе (группы А, В, С) у мальчиков и у девочек. Для измерения ПЭС применялся опросник субъективной оценки эмоционального состояния (субъективный компонент ПЭС); цветовым тестом (ЦТ) и замером частоты сердечных сокращений (ЧСС) измерялась динамика характеристик психофизиологического компонента эмоционального состояния (ПФ-компонент ПЭС); определялся уровень развития мышления: а) словесно-логического мышления (УВМ), б) наглядно-образного мышления (тест Равена); анкетным опросом родителей изучалась эмоциональная и мотивационная сфера детей; эффективность учебной деятельности учащихся определялась по результатам учебной деятельности (анализировались средние текущие оценки по основным учебным дисциплинам и оценки контрольных работ по математике, русскому языку и технике чтения); формально-динамические свойства личности определялись тестами Айзенка, Кагана, Кеттелла.

Всего испытуемых - 156. Из них 88 изучались в ситуации контрольной работы по математике, 123 - контрольного диктанта по русскому языку, 132 - контрольного чтения.

Покомпонентный анализ достоверности различий и корреляции параметров ПЭС показал следующее: **в ситуации обычной учебной деятельности** основная информация о ПЭС всех второклассников получена на основе корреляционного анализа, так как на уровне объективных показателей и субъективных оценок ПЭС статистические различия не выявлены. Различия получены только при сравнении динамики параметров ПЭС в ситуациях контрольных испытаний и при сравнении ПЭС в ситуациях контрольных испытаний и обычного учебного дня, а также при сравнении групп мальчиков и девочек в различных ситуациях учебной деятельности.

Обнаружено больше значимых связей субъективных и объективных показателей ПЭС с результатами учебной деятельности в начале обычного учебного дня, чем в конце. Имеются значимые корреляционные связи значений коэффициентов отклонения у красного, серого и черного стимулов ЦТ, и суммы коэффициентов отклонения (СКО) от условной нормы с психологическими характеристиками деятельности: интерес к учебе, желание посещать школу, успех ($P < 0.01$). Субъективная оценка настроения эмоций у всех испытуемых в начале учебного дня коррелирует с лучшей ранговой позицией серого стимула ЦТ ($P < 0.01$), с низким уровнем личностной тревожности (фактор О- Кеттелла, $P < 0.01$), с эмоциональной устойчивостью ($P < 0.05$), с низкой импульсивностью ($P < 0.05$).

В условиях обычной учебной деятельности, в начале учебного дня, наблюдается оптимальное ПЭС, определяемое следующими характеристиками:

- ПЭС представлено в сознании детей адекватными субъективными оценками, которые логически взаимосвязаны как с объективными показателями состояния, так и с динамическими и мотивационно-деятельностными характеристиками личности;

- субъективный и объективный уровни отражения вместе составляют единый психофизиологический комплекс, отражающий взаимовлияние компонентов на общую структуру ПЭС;

- компоненты ПЭС хорошо согласованы между собой на иерархическом уровне, т.е. субъективные оценки хорошего самочувствия и настроения эмоций представлены в сознании ребенка, а оптимальные по интенсивности ПФ - компоненты поддерживают их (неосознанно отдается предпочтение основным стимулам ЦТ и регистрируются оптимальные значения ЧСС).

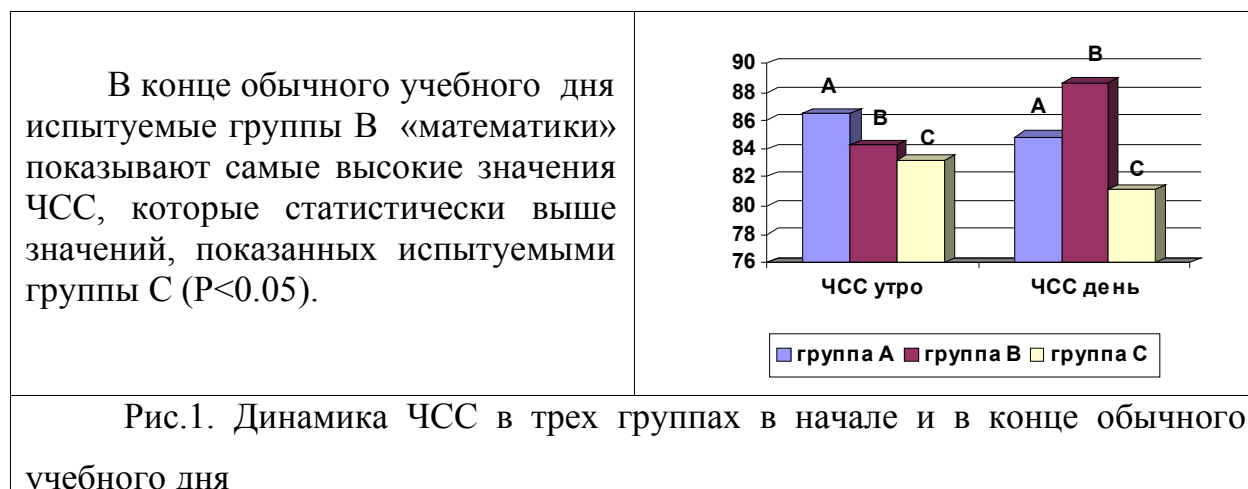
По мнению родителей, дети с лучшими характеристиками ПЭС реже испытывают головную боль, они менее импульсивны и более ориентированы на качественное выполнение учебных заданий ($P < 0.05$). Они с желанием ходят в школу, и учеба им дается легко.

В конце учебного дня мы наблюдаем инверсию параметров ПЭС, которые представлены в виде измененного знака корреляционной связи субъективной оценки активности и показателей ПФ-компонента ПЭС, отражающих изменение состояния и появления признаков утомления у детей. Эти данные согласуются с выводами ряда исследований (М.В.Андропова, Г.Г.Манке, Г.В.Бородкина и др.), которые показывают неблагоприятное влияние учебных нагрузок на организм школьника. В конце учебного дня высокая субъективная оценка активности коррелирует с объективными показателями энергетического потенциала (ПФ-компонент ПЭС): с ухудшением позиций красного, черного ($P < 0.01$) и серого стимулов ЦТ ($P < 0.05$), а также с характеристикой ребенка родителями - «нервный ребенок». Субъективная оценка эмоционального спокойствия в конце учебного дня коррелирует с большим коэффициентом отклонения черного и серого стимулов ЦТ ($P < 0.05$) и с фактором О+ Кеттелла ($P < 0.05$).

Настроение эмоций в конце обычного учебного дня выше у детей, обычно получающих высокие оценки в контрольных работах по русскому языку ($P < 0.05$). Если ребенок с желанием ходит в школу, то уровень субъективной оценки интереса к учебе в конце учебного дня у него выше ($r = .561$, $P < 0.01$), и ниже уровень ЧСС ($P < 0.05$).

У детей, которые не проявляют интереса к учебе, в конце учебного дня повышается доминирование симпатического отдела нервной системы, что проявляется в эмоциональном возбуждении и в снижении всех значений субъективных показателей ПЭС. Снижение субъективных оценок ПЭС и повышение ЧСС в конце учебного дня может рассматриваться как появление признаков состояния компенсированного утомления.

Динамика ЧСС (утро-день) в трех экспериментальных группах представлена на рис 1.



Выявлена следующая зависимость: если в начале обычного учебного дня ПФ-компоненты свидетельствуют о низком уровне ПЭС (больше отклоняются от оптимальных позиций красный и коричневый стимулы ЦТ), то в конце учебного дня показатели ЧСС выше ($P < 0.05$). Увеличение ЧСС в группе В от низкого уровня в начале учебного дня к высоким значениям к концу учебного дня свидетельствует о чрезмерно высокой для учащихся «математического класса» учебной нагрузке. В конце обычного учебного дня ЧСС у всех испытуемых отрицательно коррелирует с интересом к учебе и с ухудшением ранговой позиции фиолетового стимула ($P < 0.05$), что обычно проявляется в повышенной эмоциональной возбужденности и компенсирующем утомление поведении.

Среднее значение ЧСС у всех учащихся вторых классов в ситуации обычной деятельности составляет 86.0 ± 15.1 ударов в минуту, в ситуации контрольных испытаний по математике - 81.4 ± 17.2 , контрольного диктанта 84.2 ± 16.8 , чтения - 89.9 ± 18.2 . В условиях контрольных испытаний показатель ЧСС статистически значимо не сдвигается в область больших величин, что отражает относительно благополучное состояние симпатической системы детей.

В ситуациях контрольных испытаний структура корреляционных связей субъективных оценок и объективных показателей эмоционального состояния отражает большую значимость эмоциогенных ситуаций для детей, в сравнении с ситуацией обычной учебной деятельности, что проявляется в относительно низком уровне ПЭС в сравнении с оптимальным. Показатель ЧСС как один из наиболее информативных показателей негативного эмоционального состояния показывает степень включенности физиологических систем в процесс обеспечения деятельности в ситуации эмоционального стресса. Если в ситуации обычной учебной деятельности имеется всего две корреляции ЧСС с субъективными параметрами ПЭС, и то только в конце учебного дня, то в ситуации контрольной работы по математике ЧСС

коррелирует с 11-ю параметрами до начала, и с 5-ю - после контрольной работы. В ситуации контрольного чтения, соответственно, - 11 и 6, в ситуации контрольного диктанта по русскому языку - 1 и 1.

Эмоциональное состояние второклассников в ситуации контрольной работы по математике отражается в большем количестве значимых корреляционных связей субъективных оценок ПЭС с ПФ-компонентами, и в количестве достоверно различающихся параметрах до и после испытания, в сравнении с ситуацией обычной учебной деятельности и ситуациями контрольного диктанта по русскому языку и проверке навыков чтения. Все субъективные оценки и объективные показатели эмоционального состояния перед контрольной работой по математике, в сравнении с параметрами, полученными в начале обычного учебного дня, ухудшаются. Наблюдается ухудшение ранговых позиций красного, зеленого и СКО стимулов ЦТ от условной нормы ($P < 0.05$), что является показателем повышения эмоционального напряжения, связанного с мобилизацией волевых процессов, со стремлением ребенка самоутвердиться в деятельности и снискать признание значимых взрослых. В ситуации контрольной работы по математике субъективно лучше себя чувствуют те учащиеся, которые проявляют повышенный интерес к математике ($P < 0.01$).

Информативную ценность имеет уровень ПФ-компонентов ПЭС после контрольной работы в сравнении с уровнем, наблюдаемым в конце обычного учебного дня. Так, после контрольной работы по математике ухудшаются ранговые позиции коричневого ($P < 0.01$), желтого и серого ($P < 0.05$) стимулов ЦТ, в то же время, субъективные оценки эмоционального состояния повышаются. Значения ПФ-компонента ПЭС (ЧСС, $P < 0.05$; красный и серый стимул ЦТ, $P < 0.01$) после контрольной работы ухудшаются в первую очередь у детей с низким уровнем вербального интеллекта. Если в ситуации обычного учебного дня субъективная оценка настроения эмоций имеет корреляции с ПФ-компонентами ПЭС в начале обычного учебного дня, то в ситуации контрольной по математике – с параметрами состояния после окончания контрольной работы. Настроение эмоций как до начала, так и после контрольной работы по математике выше у детей с высоким уровнем интереса к учебе ($P < 0.05$). В оптимальном ПЭС, т.е. в начале обычного учебного дня, мотивация коррелирует с показателями настроения эмоций и эмоционального спокойствия. После контрольной работы, когда снижается эмоциональное напряжение, появляется корреляция параметров интереса с другими субъективными оценками ПЭС, что говорит о повышении рефлексивных составляющих сознания детей.

Оценка контрольной работы по математике выше, если показатели ПФ-компонентов ПЭС имели лучшие характеристики до контрольной по математике ($P < 0.05$). В ситуации контрольной работы по математике учащиеся с низким уровнем нейротизма (Айзенк, $P < 0.05$) и высоким уровнем мотивации (по мнению родителей, «ребенок с желанием ходит в школу», $P < 0.01$) чувствуют себя перед контрольной работой увереннее и спокойнее.

О субъективной трудности для детей деятельности, связанной с

выполнением контрольной работы по математике, говорят показатели ПФ-компонента ПЭС: выше ЧСС - больше отклоняется красный стимул ЦТ от своей штатной ранговой позиции ($P < 0.01$). Эта закономерность - признак эмоционального напряжения, тревожности, мобилизации энергетических и психических ресурсов организма. В тоже время, ЧСС до контрольной работы выше у детей, имеющих высокий уровень развития вербального и логического мышления (УВМ, Равен, $P < 0.05$). После контрольных испытаний ЧСС имеет меньше корреляционных связей с ПЭС, чем до испытаний. На уровне субъективных оценок учащиеся второго года обучения в ситуации дифференцированного обучения хорошо понимают эмоциональную значимость контрольной учебной ситуации и осознают степень своей ответственности за выполнение задания.

Как показывают данные исследования, ситуация контрольного диктанта по русскому языку и проверка навыков чтения для детей менее значимые события, в сравнении с контрольным испытанием по математике. ЧСС в ситуации контрольного чтения отрицательно коррелирует с субъективной оценкой настроения ($P < 0.05$). Снижение ЧСС коррелирует с ПЭС и связано с понижением уровня активации симпатического отдела нервной системы.

Контрольное чтение - менее значимое событие для лиц с высоким УВМ, и наоборот, дети с развитым логическим мышлением в ситуации контрольного чтения испытывают более выраженное волнение (наблюдается повышение ЧСС, $P < 0.01$).

Исследование показало, что в ситуации контрольных работ субъективно лучше себя чувствуют те учащиеся, которые имеют более высокий уровень интереса к учебным предметам и к учебной деятельности, которые обладают такими динамическими особенностями личности как экстраверсия, эмоциональная устойчивость, самостоятельность, высокий УВМ.

Различия в оценке ПЭС в классах «художников» и «математиков», у мальчиков и у девочек. В начале обычного учебного дня все испытуемые группы А достоверно выше, в сравнении с испытуемыми группы В, оценивают своё настроение эмоций (соответственно 5.7 и 4.9, $P < 0.01$), активность (5.8 и 5.1, $P < 0.01$) и эмоциональное спокойствие (5.6 и 5.1, $P < 0.05$). «Математики» ниже оценивают интерес к учению ($P < 0.05$), и, по мнению родителей, в школе их дети чаще «испытывают волнение на уроках математики» ($P < 0.05$).

Достоверно лучшие ранговые позиции цветовых стимулов (серый стимул) ЦТ в начале обычного учебного дня ($P < 0.05$) получены у детей гуманитарно-эстетического класса, в сравнении с классом «математиков», что свидетельствует о лучшей энергетической обеспеченности и увлеченности учебной деятельностью «художников». Субъективные оценки испытуемых группы А имеют больше корреляционных связей с ПФ-компонентом ПЭС (с показателями ЦТ) в начале обычного учебного дня, а в группе В - наоборот, в конце. Интеграция показателей ПЭС может интерпретироваться как проявление психической мобилизации на выполнение учебных заданий у «художников»; у «математиков» - реакция на разрешившуюся эмоциогенную ситуацию.

Настроение эмоций в начале обычного учебного дня в группе А оценивают выше дети эмоционально устойчивые, экстравертированные, менее зависимые от родителей, настроение которых «не зависит от успехов в школе» ($P < 0.05$), которым «интересно на уроках» ($P < 0.05$). Родители не считают таких детей «нервными» ($P < 0.05$). Субъективные оценки ПЭС (эмоциональное спокойствие) в начале обычного учебного дня выше у экстравертов ($P < 0.05$). Настроение эмоций и активность до уроков выше, если черный стимул ЦТ занимает лучшую ранговую позицию ($P < 0.01$); если выше субъективные оценки эмоционального спокойствия и ниже ЧСС ($P < 0.05$), и если меньше коэффициенты отклонения серого, красного, и СКО ЦТ ($P < 0.05$). В конце учебного дня в классе «художников» экстраверты также выше оценивают настроение эмоций ($P < 0.01$) и активность ($P < 0.05$).

Эмоциональное состояние испытуемых группы А до контрольного испытания по математике не отличается от эмоционального состояния в начале обычного учебного дня. После окончания контрольной работы, в сравнении с параметрами ПЭС в конце обычного учебного дня, «художники» выше оценивают настроение эмоций ($P < 0.05$), активность ($P < 0.01$) и эмоциональное спокойствие ($P < 0.05$), чем «математики». В группе В после контрольной по математике ПЭС ухудшается, в группе А состояние относительно стабильное, и даже на математику у «художников» - реакция позитивная!

ПЭС и особенности личности (факторы теста Кеттелла) больше коррелируют у детей группы А, чем группы В. В начале обычного учебного дня субъективная оценка текущего настроения эмоций у «художников» отрицательно коррелирует с личностной тревожностью (О-, $P < 0.01$), в конце обычного учебного дня - с показателями тревожности и фрустрированности (О- и Q4-, $P < 0.05$), смелости и непринужденности в поведении, эмоциональной устойчивости и уверенности в своих силах (Н+, С+, $P < 0.05$). ЧСС в конце учебного дня выше у детей фрустрированных (Q4+, $P < 0.05$) и экстравертированных (А+, $P < 0.01$).

В классе «математиков» субъективные оценки ПЭС в начале учебного дня (оценка хорошего самочувствия и активности) коррелируют с низкой личностной тревожностью (О-, $P < 0.05$); ЧСС до уроков выше, если выше показатели энергичности и фрустрированности (фактор Q4+, $P < 0.01$) и если менее выражены неуверенность и мягкость (I-, $P < 0.05$).

Субъективная оценка активности, как в группе художников, так и в группе математиков, коррелирует в конце учебного дня с меньшим коэффициентом отклонения желтого стимула, с фактором Н + теста Кеттелла, а также имеет отрицательную корреляцию с текущей успеваемостью по математике.

Коэффициент отклонения желтого стимула ЦТ от среднестатистической позиции в конце учебного дня выше у мальчиков, чем у девочек, и коррелирует с фактором Е + теста Кеттелла ($r = .378$, $P < 0.05$). Детям, у которых наблюдается меньшее отклонение желтого стимула (у девочек), легко дается учеба ($r = -.368$, $P < 0.01$). Коэффициент отклонения красного стимула ЦТ в конце учебного дня положительно коррелирует с фактором Н + ($r = .370$,

$P < 0.01$) и отрицательно - с показателем обучаемости «легко дается учеба в школе» ($r = -0.382$, $P < 0.01$).

Показатели ПЭС, результаты учебной деятельности и уровень умственного развития (по показателям тестов УВМ и Равен) между собой коррелируют. Исследование показало, что дети, имеющие высокие характеристики ПЭС, учатся в школе лучше. **Результаты учебной деятельности групп А В С** представлены на рис. 2 и 3.

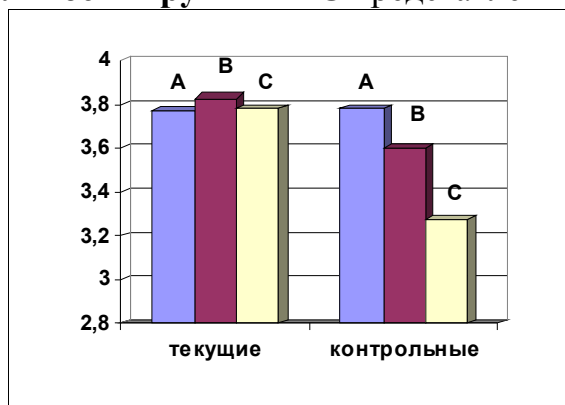


Рис. 2. Оценки по русскому языку

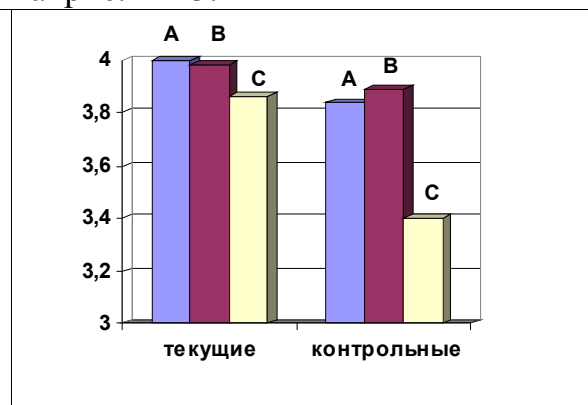


Рис. 3. Оценки по математике

Результаты обычной учебной деятельности (актуальные оценки) в экспериментальных группах А и В статистически не различаются. Все оценки контрольных работ в экспериментальных группах А и В достоверно выше, чем в группе С (t-критерий, $P < 0.05$). Оценки контрольного диктанта по русскому языку выше в группе А, чем в группах В ($P < 0.05$) и С ($P < 0.01$). В то же время, достоверных различий оценок контрольных работ по математике в двух экспериментальных группах А и В не обнаружено. Получается, что дети гуманитарно-эстетического класса не уступают в своих успехах по математике учащимся специализированного математического класса! Этот результат получен, как нам представляется, за счет «оптимизирующего» эффекта ПЭС, который создается при углубленном обучении предметам гуманитарно-эстетического профиля.

В классе «математиков» наблюдается больше корреляций оценок контрольных работ с ПФ-компонентами ПЭС (коричневый стимул ЦТ, $P < 0.01$), что можно расценивать как признак повышенной эмоциональной значимости математики как предмета, требующего от учащихся специализированного математического класса больших затрат здоровья.

Выявлены такие различия: если в группе А больше корреляций параметров мотивации («с желанием ходит в школу», «высокая мотивация учебы», «интересно на уроках») и оценок контрольных работ по русскому языку и чтению, то в группе В - с оценками по математике ($P < 0.05$). Обнаружены корреляционные связи средних оценок контрольных работ по русскому языку и чтению с показателями УВМ ($P < 0.01$), а математики - с параметрами теста Равена ($P < 0.01$).

Выявлена гендерная специфика в проявлении ПЭС в классах дифференцированного обучения. Во всех исследуемых группах мальчики имеют больше достоверно различающихся параметров, чем девочки (у девочек

стабильнее субъективная оценка состояния, ниже пульс, лучше показатели ЦТ, менее выражена эмоциональная напряженность). По мнению родителей, у девочек, в сравнении с мальчиками, выше мотивация к обучению, им более интересно на уроках и легче дается учеба ($P < 0.01$), они больше заинтересованы в оценке своей учебы. Но успехи девочек в школе во многом зависят от помощи и контроля со стороны родителей, в отличие от мальчиков, которые проявляют в школе большую независимость ($P < 0.05$) и реже плачут от трудностей учебы ($P < 0.01$). Мальчики, в сравнении с девочками более экстравертированы, доминантны и беспечны (фактор А+ Кеттелла, $P < 0.01$).

В классе «художников» обнаружены различающиеся параметры показателей ПЭС у девочек и у мальчиков. У мальчиков, в отличие от девочек, интерес к учебе выше в начале обычного учебного дня ($t = 3.1$, $P < 0.001$). У девочек динамика различий ПЭС не выявлена.

Субъективные оценки состояния в классе «математиков» свидетельствуют о том, что мальчики выше оценивают свое эмоциональное состояние (субъективные компоненты ПЭС: хорошее самочувствие, активность и настроение эмоций, $P < 0.05$), но в то же время, мальчики дают более низкие, по сравнению с девочками, оценки интереса. У девочек группы В максимальная оценка интереса в 5.6 балла показана в начале учебного дня, к концу учебного дня показатель интереса снижается. У мальчиков группы В максимальная оценка интереса показана до и после контрольной работы по математике (5.5 и 5.7 баллов соответственно), и этот показатель выше, чем у мальчиков группы А, что позволяет говорить о более выраженном интересе к математике мальчиков «математического» класса (у мальчиков группы В - 5.5, у мальчиков группы А - 4.6, $P < 0.05$).

Различия также имеются и в результатах учебной деятельности. Обнаружено, что в группе А статистически выше оценки контрольных работ по русскому языку у девочек, а в группе В - по математике у мальчиков.

В группах А и В наблюдается больше тенденций различий в параметрах состояний (различия статистически не достоверные) у девочек, чем у мальчиков. В ситуации контрольного диктанта по русскому языку параметры настроения эмоций до работы (5.4 и 4.8), и эмоционального спокойствия (4.9 и 4.4) - выше у девочек в группе А.

В конце обычного учебного дня у девочек группы А, в сравнении с девочками группы В выборы стимулов ЦТ (черный стимул) имеют достоверно меньшие коэффициенты отклонения от условной нормы ЦТ, что может рассматриваться как благоприятный показатель ПЭС. По мнению родителей, девочки «художественного» класса выше оценивают свой интерес к учению ($P < 0.01$), с большим желанием ходят в школу и более заинтересованы в оценке своей учебы ($P < 0.05$), чем девочки «математического» класса, которые имеют самые низкие субъективные оценки состояния в конце учебного дня.

При сравнении показателей ПЭС девочек групп А и В выявлено, что в группе А в динамике обычного учебного дня у девочек выше субъективные оценки активности, настроения эмоций и эмоционального спокойствия ($P < 0.01$). В конце обычного учебного дня у девочек группы А, в сравнении с

девочками группы В, меньшие коэффициенты отклонения цветовых стимулов. Девочки группы А также выше оценивают свой интерес к учебной деятельности и проявляют большую заинтересованность в оценке своего труда, чем девочки группы В ($P < 0.05$). Показатели большинства параметров ПЭС девочек, изучающих предметы гуманитарно-эстетического цикла, лучше, чем показатели состояния всех испытуемых (и девочек, и мальчиков) в группе углубленно изучающих математику. У девочек математического класса в динамике учебного дня наблюдается более выраженное снижение субъективных оценок ПЭС к концу учебного дня, и эти оценки самые низкие из всех субъективных показателей ПЭС. Видимо, девочкам математического класса трудно даются дополнительные уроки математики.

Имеются также различия параметров ПЭС и результатов учебной деятельности у детей специализированных и обычного классов. Успеваемость в контрольном классе ниже, чем в обоих экспериментальных классах.

Основные выводы исследования

1. Функция позитивных эмоциональных состояний, сопровождающих процесс учебной деятельности, определяется их целесообразностью, которая предопределена природой и поэтому должна быть только позитивной. Позитивное эмоциональное состояние – это целостная характеристика эффективности деятельности психики за определенный отрезок времени, которая демонстрирует сознанию позитивный характер субъективных переживаний, расширяющий сознание эффект в познавательной деятельности. Позитивное эмоциональное состояние является эмоциональной составляющей позитивного психического состояния, в структуру которого входят разного уровня и интенсивности субъективные переживания: переживание собственного физического благополучия и активности (субъективное отражение динамики психических функций); интереса к деятельности (оценка побудительных мотивов); эмоционального спокойствия; удовлетворённости (позитивная субъективная оценка успешности деятельности); позитивное настроение эмоций.

2. Позитивные эмоциональные состояния можно определить, используя субъективные оценки самочувствия самих детей по следующим компонентам: активность, интерес, удовлетворенность и оценка успеха, эмоциональное спокойствие, настроение эмоций, и объективные показатели ЦТ и пульса. Основным субъективным показателем позитивного эмоционального состояния учащегося младшего школьного возраста является субъективная оценка хорошего самочувствия и переживание ощущения радости.

3. Исследование показывает, что если выбранное направление в обучении соответствует психофизиологическим и личностным особенностям учащегося, его интересам и склонностям, то, несмотря на повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, негативное эмоциональное состояние утомления и связанные с ним невротические явления наблюдаются гораздо реже, а эффективность обучения повышается.

4. Дифференциация создаёт предпосылки для развития общих и специальных способностей ребёнка; дифференциация обладает дополнительными возможностями вызывать у детей младшего школьного возраста позитивные эмоциональные состояния, благотворно влияющие на их учебную деятельность (повышают мотивацию и оптимизируют позитивное отношение к учебной деятельности).

5. Обнаруженные в ходе исследования различия в субъективных оценках позитивных эмоциональных состояний учащихся второго года обучения обусловлены не только специфическими условиями учебной деятельности, но и гендерными различиями. С позиций субъективных оценок эмоционального состояния учащихся младших классов выявлено, что дополнительные учебные нагрузки, связанные с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла легче переносятся мальчиками, а дополнительные нагрузки, связанные с предметами гуманитарно-эстетического цикла - девочками. Эмоциональные состояния мальчиков, по субъективным оценкам и объективным показателям учебной деятельности, выше в «математическом» классе в ситуации углубленного обучения математике, и предпочтительнее состояния девочек. Эмоциональные состояния девочек в «художественном» классе при углубленном изучении предметов гуманитарно-эстетического циклов предпочтительнее состояния мальчиков того же класса. Девочки на уровне субъективных оценок проявляют лучшую способность дифференцировать особенности своего эмоционального состояния, чем мальчики этого же возраста, что, по-видимому, является показателем их большей эмоциональной чувствительности и опережающего психологического развития. Эмоциональное состояние девочек во всех экспериментальных группах в ситуации обычной учебной деятельности лучше, чем состояние мальчиков, что свидетельствует о преобладании у девочек ПЭС и большей эмоциональной устойчивости к факторам учебной нагрузки в сравнении с мальчиками.

6. Все результаты контрольных работ коррелируют с общими показателями обучаемости, с показателями мотивации и интереса к учебе; а также с динамическими особенностями личности: с интроверсией и с меньшей импульсивностью. Оценки контрольных работ в большей степени зависят от интереса к предмету и личностных особенностей, чем от текущего эмоционального состояния. Дети, легко справляющиеся с контрольными работами, как правило, эмоционально устойчивы, более самостоятельны, и в учебной деятельности нацелены на качество выполняемой работы.

7. Исследование показало, что с точки зрения субъективного оценивания своего эмоционального состояния в процессе учебной деятельности преимущество имеет углубленное гуманитарно-эстетического образование, в сравнении с естественно - математическим, что согласуется с взглядами гуманистической психологии.

8. Поскольку в классах, где введены дополнительные предметы гуманитарно-эстетического эстетического цикла, учебные нагрузки легче переносятся девочками, в то время как в классах, в которых введены предметы

естественно-математического цикла - мальчиками, целесообразно рекомендовать обучение с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла мальчикам, а обучение с углубленным изучением предметов гуманитарно - эстетического цикла - девочкам.

Список опубликованных работ по теме диссертации

1. Экспресс-оценка функционального состояния // Прикладная психология общения в учебной и профессиональной деятельности: Тезисы докладов зональной научной конференции. - Омск: Омский государственный педагогический институт, 1988. - С. 38.
2. Гуманизация и индивидуализация обучения в школе // Психолого-педагогические проблемы гуманизации образования и воспитания: Тезисы докладов и сообщений на межобластной научно-практической конференции. - Курган: Изд-во КГПИ, 1991. - С.127-128.
3. Учет особенностей эмоциональной сферы человека при подготовке к труду // Проблемы профориентации молодежи в условиях становления рыночной экономики: Тезисы докладов и сообщений межвузовской научно-практической конференции. - Курган: Изд-во КГПИ, 1993. - С.164-166.
4. Гуманистический подход к реформированию школы // Специалист – 1993. - № 5. - С. 20 - 22.
5. Изучение индивидуально-психологических особенностей и склонностей детей в классах дифференцированного обучения // Актуальные проблемы подготовки психологов для системы образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции 28 - 29 октября 1993. - Чебоксары, 1993. - С.214-215.
6. Субъективные оценки эмоциональных состояний второклассников в ситуациях учебной деятельности // Проблемы взаимодействия эмоций, мышления и воли. Тезисы VI Всероссийской научной конференции 9-14 июня 1994 года. - Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. - С.44-45.
7. Эмоциональные состояния студентов в основных ситуациях учебной деятельности // Современные проблемы естественных и гуманитарных наук. Итоги научных исследований КГПИ за 1995 год - Курган: Изд-во Курганского гос. пед. ин-та, 1995. - С. 224 - 226
8. Aestheticale education and emotional state. International Journal of Psychology. Volume 31, issues 3 and 4, 1996, p. 386.
9. Gender differences of emotional state in aesthetic and mathematic education. Abstracts of the Regional Congress of Psychology for Professionals in the Americas. Mexico City, July 27 - August 2, 1997, p. 340.

10. Прогностическая диагностика эмоциональной сферы детей адаптированным ЦТ: Методическое руководство для психологов. - Курган, КГУ, 1997. - 50 с.
11. Анализ результатов исследования эмоциональных состояний школьников в процессе дифференцированного обучения // Личность в современном мире (социально - психологические проблемы): Материалы Международной конференции 24 - 25 апреля 2001 г. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2001. - С. 96 - 104.
12. Эмоциональные состояния школьников и дифференцированное обучение // Гендерный мир. Взгляд изнутри: Материалы 3-й региональной научно-практической конференции (с международным участием). - Курган: Из-во Курганского гос. ун-та, 2002. - С. 88 - 92.
13. Гендерные различия в проявлении эмоциональных состояний в ситуации дифференцированного обучения школьников // Социально-психологические проблемы формирования личности в образовательном процессе: Материалы межрегиональной научно-практической конференции: в 3 ч. Ч. I. Историко-методологические подходы к исследованию личности. – Шадринск: ШГПИ, 2002. - С. 89 - 97.
14. Функция и роль позитивных эмоций и эмоциональных состояний // Психология родительства и семейного воспитания: Сборник научных трудов II Международной конференции. - Курган, 2004. - С. 163 - 167.

Хромов Анатолий Борисович

**ПОЗИТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

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

Подписано в печать	Формат 60x84 1/16	Бумага тип. №1
Заказ №	Тираж 100	Уч.-изд.л. 1,0
Печать трафаретная		Бесплатно

**РИЦ Курганского государственного университета.
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.**