

European
SOCIAL SCIENCE
JOURNAL

ЕВРОПЕЙСКИЙ ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

2014 • 2 (41) том 1

Москва

Е. Л. Богданова

Томский государственный университет, доцент кафедры общей и педагогической психологии, кандидат педагогических наук, доцент (634050, г. Томск, пр-т Ленина, д. 36; тел.: (3822) 52–97–20)

О. Е. Богданова

Томский государственный университет, доцент кафедры общей и педагогической психологии, кандидат педагогических наук (634050, г. Томск, пр-т Ленина, д. 36; тел.: (3822) 52–97–20; edu-tomsk@mail.ru)

К. К. Акимова

Томский государственный университет, магистрант факультета психологии (634050, г. Томск, пр-т Ленина, д. 36; тел.: (3822) 52–97–20; edu-tomsk@mail.ru)

Е. И. Гынку

Томский государственный университет, студент факультета психологии (634050, г. Томск, пр-т Ленина, д. 36; тел.: (3822) 52–97–20; edu-tomsk@mail.ru)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСБАЛАНС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОГРАНИЧЕНИЕ ИЛИ РЕСУРС РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ?*

В статье обоснована актуальность разработки эмоциональных аспектов организации образовательной деятельности в высшей школе; предлагается способ «репрезентации» эмоциональных переживаний студентов и иллюстрируется возможность интерпретации полученных с помощью разработанного опросника данных для оценки актуального уровня эмоционального развития студентов и анализа эффективности образовательного взаимодействия.

образовательная деятельность; эмоции; развитие человеческого ресурса; эмоциональный опыт

Позиционирование образовательной практики как социокогнитивной практики устойчивого развития человеческого ресурса [1, с. 70–92; 2, с. 46–55] определяет принципиально иной фокус осмысления и постановки образовательных задач в высшей школе. Закрепление в образовательных стандартах нового поколения ценности развития как образовательной нормы позволяет рассматривать развитие личностных (общекультурных) компетенций не только как необходимое условие самореализации человека в жизни и профессии, но и как образовательный результат. В качестве одной из ключевых компетенций, обеспечивающих успешность современного человека в различных сферах жизнедеятельности, актуально рассматривать способность к эмоциональной саморегуляции.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 12–06–33013.

Так как ходить учиться в ходьбе, образовательная практика может стать практикой развития, если эмоциональная составляющая «образовательной жизни» студентов и преподавателей станет одновременно и предметом исследований, и предметом рефлексивных обсуждений в процессе образовательного взаимодействия, а выявляемые в этом процессе «эмоциональные дефициты» – основанием для постановки развивающих образовательных задач и мощным стимулом к развитию самой образовательной практики.

Перевод участников образовательного процесса в субъектную позицию в отношении развития способности к эмоциональной саморегуляции предполагает необходимость готовности студентов к этому развитию и принятия ими ресурсов образовательной среды как условия собственного развития. Другими словами, речь идет о развитии ключевой компетенции – компетенции в развитии компетенций, и в этом смысле отправной точкой «запуска» рефлексивных механизмов может стать выявление и проявление (прежде всего для самих студентов) субъективных, часто неосознаваемых конструктов их «эмоциональной жизни» в образовании.

Взаимосвязь эмоционального и когнитивного развития человека подтверждается исследованиями в различных смежных с педагогикой областях научного знания. Влияние эмоций на мотивацию человека, эффективность мыслительной деятельности, процесс целеобразования носит сложный и неоднозначный характер. В этой связи возникает вопрос о возможности сохранения некоторого аффективного баланса в процессе образовательного взаимодействия. Если позитивный эмоциональный настрой еще не обязательно является мотивационным фактором для студентов, то негативный, как правило, является мощным демоти- ватором.

В отечественных исследованиях разрабатывается проблематика экзаменационной тревожности [3, с. 79–83]; выявления условий, способствующих развитию интеллектуальных эмоций и эмоционального интеллекта [4, с. 3–8]; деятельности регуляции эмоций [5, с. 43–56]. Однако, акцент делается в основном на исследовании психологических факторов эмоциональной дезадаптации студентов, в то время как особенности образовательной среды (как потенциальные факторы этой дезадаптации) не попадают в фокус исследовательского интереса.

Осознаваемый разрыв между пониманием когнитивно-аффективной природы содержания образовательной деятельности и отсутствием интегративного знания о феноменах «эмоциональной жизни» в специфических условиях образовательной практики определяет фундаментальную исследовательскую проблему, в логике решения которой выполнено представленное в статье исследование.

Основная цель исследования заключается в разработке и апробации диагностического инструментария, позволяющего репрезентировать феномены «эмоциональной жизни» [6, с. 2] студентов и проявлять «эмоциональные дефициты» образовательного взаимодействия в высшей школе.

В фокусе исследования – поиск ответов на вопросы о: существовании эмоционального дисбаланса в образовательной практике высшей школы; возможности рассматривать особенности эмоциональных переживаний студентов в качестве «маркеров» конструктивности образовательного взаимодействия; существовании образовательных установок у студентов, связанных с ограничениями в возможности проявления негативных эмоций в образовательных ситуациях.

Методы исследования. Для достижения цели исследования был разработан опросник. Полученные текстовые материалы анализировались с использованием метода контент-анализа.

Первая часть опросника состояла из вопросов открытого типа, позволяющих репрезентировать опыт «эмоциональной жизни» студентов в условиях образовательной практики. Вторая часть опросника была разработана с использованием методики незаконченных предложений, что позволило получить рефлексивные тексты, в которых студенты: оформляли свои представления о том, что такое «эмоция» (основания для репрезентации имплицитных теорий эмоций [7, с. 1427–1439]); определяли функции эмоций в образовательном процессе; описывали последствия негативных и позитивных эмоциональных переживаний в образовательных ситуациях.

В третьей части опросника студенты должны были выбрать из тринадцати предложенных эмоций те, переживание которых наиболее характерно в конкретных образовательных ситуациях (например, подготовка к экзамену, выступление на семинарском занятии и т.д.). Всего было предложено двенадцать академических ситуаций. Выбор эмоций определялся с учетом актуального направления зарубежных исследований «академических эмоций» – эмоций, переживание которых характерно в условиях образовательной практики [8, с. 36–48]; эмоций, определяющих включенность студентов в образовательный процесс [9, с. 647–671].

Участники исследования. В исследовании приняли участие 306 студентов двух университетов России с первого по четвертый курс, обучающихся по направлениям: информатика и прикладная математика (55 человек), экономика (63 человека), юриспруденция (76 человек), психология (52 человека), спортивный менеджмент (60 человек). Представленность в выборке исследования различных возрастных групп студентов, обучающихся по разным направлениям профессионального обучения, позволяет, с одной стороны, говорить об объективности полученных результатов, а с другой, – сравнивать результаты в выборках студентов, обучающихся на разных факультетах и имеющих различный образовательный опыт.

Обсуждение результатов. Сложность и многоаспектность концепта «эмоция» определяют не только неоднозначность трактовки этого понятия в различных психологических школах, но и в субъективных студенческих репрезентациях. В качестве ключевых слов в описании этого феномена студентами чаще всего встречаются слова: «переживание», «чувство», «состояние», «реакция» и «процесс» (в порядке наибольшей частоты встречаемости этих слов в рефлексивных текстах студентов). Интересен тот факт, что сконструированные студентами «определения» эмоций соответствуют выделенным С. Федосиной [10, с. 61–65] четырем субконцептам концепта «эмоция» (на основе контент-анализа определения этого понятия в научных исследованиях: 1) «процессуальному» – эмоция как напряжение, процесс, возникающий при взаимодействии человека со средой («психический процесс, в котором отражается отношение субъекта к окружающим его предметам, событиям, явлениям...», «процесс восприятия объектов окружающего мира», «психический процесс, при котором человек реагирует на события, действия»); 2) «биологическому» – эмоция как состояние организма в различных ситуациях, чувство, переживание («состояние организма», «неосознанные всплески переживаний», «ответная реакция организма на внешние раздражители»); 3) «процессуально-поведенческому» – эмоция как процесс переживания человека, проявляющийся в поведении («чувства, проявляющиеся в поведении», «невербальные проявления переживаний», «то, что выражает человек через мимику, жесты»); 4) «физиологическому» – эмоция как реакция мозга на событие, ситуацию, другого человека («я считаю, что

эмоции рождает наш мозг», «подсознательные реакции на внешние раздражители»).

Характерными являются указания в рефлексивных текстах на: кратковременность («переживание в конкретный момент времени», «состояние души в конкретное время из-за конкретных действий», «кратковременное переживание»); валентность («позитивное или отрицательное состояние, которое переживает человек», «возникающее чувство радости или печали»); неконтролируемость («то, что зачастую руководит человеком, преобладая над разумом», «неконтролируемые человеком чувства», «чувства, которые нельзя скрыть или сдержать в себе абсолютно»); подлинность («самые искренние чувства», «чувства первоначальные, необдуманые», «всплеск энергии», «сама жизнь») переживаемых эмоций.

При этом большая часть студентов (около 60% респондентов) полагает, что человеку отводится в эмоциональных переживаниях скорее пассивная (объектная) роль, поскольку «эмоции возникают спонтанно», «зависят от внешних факторов», «в результате **воздействия** извне», «по ходу событий, независимо от человека», «через **воздействие** на психику человека». В текстах другой части студентов (около 40% респондентов) содержатся указания на активное участие в этих процессах самого человека («эмоции рождаются в сердце, в зависимости от того, как посмотреть на ситуацию», «из-за внутреннего конфликта», «человек пропускает ситуацию через сознание и сердце и выражает свое отношение», «в результате **взаимодействия** с другими людьми», «эмоции появляются изнутри... в зависимости от нашей оценки ситуации», «когда человек **взаимодействует** с кем-либо или с чем-либо»). В этой связи можно предположить, что студенты второй группы в большей степени готовы к тому, чтобы переживаемые в образовательных ситуациях эмоции стали предметом рефлексивного обсуждения в процессе образовательного взаимодействия.

Анализ полученных данных показал, что среди часто переживаемых в образовательных ситуациях эмоций студенты чаще всего называют: «интерес», «тревогу», «страх», «радость», «скуку», «раздражение», «надежду», «гордость», «разочарование» (в порядке наибольшей частоты встречаемости). В «рейтинге» редко переживаемых в образовании эмоций – «стыд», «гнев», «злость» и «отчаяние». Более сильные и контрастные по модальности эмоции («ярость», «отвращение», «блаженство» «восторг») студенты, как правило, не испытывают в образовательной практике (или не позволяют себе испытывать).

Полагаем, что качество переживаемых в образовании эмоций может выступать показателем качества самого образования. Так, например, такие эмоции, как «удивление» и «сомнение» среди эмоций, часто переживаемых в образовании, назвали всего 7 человек из 306. Анализ показал, что 57% респондентов переживают в образовательных ситуациях, как правило, амбивалентные эмоции, т.е. в определенных ситуациях образовательной практики – позитивные эмоции, а в других – негативные; около 12% респондентов утверждают, что они испытывают в большей степени позитивные эмоции в образовании, а около 30% – только негативные, в качестве которых чаще всего называются: «страх», «тревога», «разочарование», «раздражение», «паника», «скука», «бессилие». К этой же группе студентов отнесены 10 человек, которые полагают, что они не испытывают в образовательных ситуациях никаких эмоций. Полагаем, что с учетом содержания и модальности студенческих текстов, есть основания говорить о существовании эмоционального дисбаланса образовательной среды, поскольку третья часть студентов указывает на эмоциональное неприятие образовательной практики.

В своих текстах студенты указывают на влияние переживаемых эмоций на мотивацию, продуктивность образовательной деятельности и на отношение к миру в целом (по крайней мере, на какое-то время): когда переживаются позитивные эмоции – «*все вокруг становится таким добрым и прекрасным*», «*я целый день хожу с позитивом*», «*есть надежда на благоприятное будущее*», «*для меня это стимул развиваться в стенах университета*», «*я намного лучше воспринимаю информацию*», «*появляется интерес к обучению*»; когда переживаются негативные эмоции – «*у меня пропадает настроение и может кружиться голова*», «*у меня пропадает желание учиться и затрачиваю много сил, чтобы заставить себя учиться*», «*у меня плохо получается сосредоточиться на учебе*», «*я теряю интерес к учебе*». Около 40% студентов из 3 группы (студенты, переживающие только негативные эмоции) указывают на физиологические следствия своих негативных переживаний: «*боль в животе*», «*дрожь в коленках*», «*головная боль*», «*потные ладошки*», «*сухость во рту*».

Однако не только эмоции могут влиять на процесс образовательной деятельности студентов, но и особенности этой деятельности могут выполнять регулирующую функцию в отношении эмоций. Опираясь на модели деятельности регуляции эмоций [11, с. 41–55], можно предположить, что невозможность достичь результата в образовательной деятельности (или получение негативного результата) приводит к прекращению бессмысленной траты энергии, отказу от поведенческой активности в образовании (энергетическая модель). И тогда доминирование «страха» или «тревоги» может смениться «апатией», что, судя по комментариям студентов, некоторыми из них и воспринимается как отсутствие эмоций. Успех в образовательной деятельности определяется «информационно-эффективными» переменными (владение когнитивными стратегиями, процедурным и декларативным знанием). Если рост образовательного результата при этом опережает рост затрат (например, когнитивного ресурса), то можно говорить об улучшении позитивно-негативного аффективного баланса. Таким образом, особенности организации образовательной деятельности и система оценивания могут выступать мощными активаторами эмоционального дисбаланса в образовании.

Анализ результатов третьей части разработанного опросника позволяет оценить «эмоциональный фон» характерных для образовательной практики ситуаций и видов образовательной деятельности. Так, например, слушая ответы своих одноклассников на семинарских занятиях, студенты преимущественно испытывают «скуку», «сочувствие» и «облегчение». Полученный результат можно рассматривать, с одной стороны, как оценку развития общекультурных компетенций студентов в режиме процессуального тестирования (компетенции не измеряются, а проявляются), а, с другой стороны, как маркер эффективности организации образовательной деятельности студентов, указывающий на разрывы и дефициты в организации самой деятельности.

Как показали результаты опросников, образовательная практика насыщена образовательными событиями, имеющими яркую и неоднозначную эмоциональную окраску. Вопрос в том, являются ли способы проявления эмоций и последствия этих проявлений предметом рефлексивных обсуждений со студентами? Если «да», то каким образом это надпредметное содержание образовательной деятельности «увязывается» с предметной спецификой педагогического общения? Если «нет», то в каких иных формах могут быть организованы условия для эмоционального развития студентов? Однако в любом случае, культурные формы выражения своих эмоций (например, через «Я»-сообщения) должны прежде всего демонстрировать сами преподаватели.

Высказанное выше предположение не поддерживается образовательными установками студентов, так как около 70% из них уверены в том, что преподаватели не должны демонстрировать в образовательном взаимодействии такие эмоции как «гнев», «злость», «скуку», «безразличие», «раздражение», мотивируя это тем, что *«демонстрация негативных эмоций вызывает сомнения в компетентности преподавателей»*, *«преподаватель не должен личные переживания переносить на студентов»*. Еще 15% считают, что преподаватели не должны демонстрировать никаких негативных эмоций, чтобы *«не произошло переноса негатива на предмет»*), а 10% полагают, что преподаватели не должны демонстрировать практически никаких эмоций: *«аудитория – это не то место, где можно давать волю своим чувствам»*, *«проявление эмоций может сделать преподавателя уязвимым»*, *«преподаватель не должен демонстрировать никаких эмоций кроме радости... Это поднимает настроение студентов»*, *«проявление излишнего интереса к предмету мешает... преподаватель должен быть предельно сдержан»*. Только около 5% студентов (15 человек из 306) считают допустимым проявление эмоций преподавателями (*«преподаватели тоже люди и не могут не чувствовать»*), правда, обращают внимание на то, что *«...проявлять свои эмоции можно только тогда, когда со студентами складываются доверительные отношения»*.

Характерно, что запрет на демонстрацию таких эмоций как «злость», «гнев», «скука» и «безразличие» студенты устанавливают и для себя, так как полагают, что именно эти эмоции могут *«настроить преподавателей негативно по отношению к студентам»*. Возможно, выявленная тенденция к сдерживанию эмоций является следствием культурных предпочтений, и поскольку Россия исторически «тяготеет» все-таки к ценностям восточных, коллективистских культур, эмоциональная сдержанность рассматривается как культурная норма.

Актуальный уровень эмоционального развития студентов может определяться степенью осознания переживаемых ими эмоций, их готовностью и способностью к проявлению эмоций в культурных формах и использованием адаптивных стратегий эмоциональной саморегуляции. Анализ рефлексивных текстов студентов (около 40 %) позволяет отнести (по ключевым фразам) описываемые ими способы *«борьбы с негативными эмоциями»* к неадаптивным (*«пытаюсь подавлять ...и ненавижу весь мир»*, *«на меня находят мысли, что все потеряно и ничего изменить нельзя»*, *«я становлюсь злой, часто плачу от бессилия и не хочу ходить или что-то делать по предмету, с которым связано переживание»*, *«злость на весь мир, лучше не подходить... в бешенстве от того, что не могу ничего сделать»*, *«я замыкаюсь в себе»*, *«я сама в этом виновата и давлю их в себе...(эмоции)»*, *«меня одолевает полное недовольство собой»*). Около 60% респондентов указывают на использование смешанных копинг-стратегий (*«стараюсь понять, что это всего лишь учеба, ... подумать о чем-то приятном и успокоится»*, *«подумать, что я сделал не так...или наоборот, сделал хорошо, а тебя не оценили»*, *«пытаюсь вынести из этого урок и понять почему так происходит»*, *«надо подавлять...или видеть в плохом что-то хорошее»*, *«это сигнал...я понимаю что нужно что-то менять»*, *«думаю о том, что вызвало эти реакции, и стараюсь поправить ситуацию»*, *«я весь негатив сбрасываю на тренировки»*, *«стараюсь проанализировать источник их появления»*, *«стараюсь хоть как-то скрыть их от окружающих»*). Если ориентироваться в оценке копинг-стратегий на методiku Эдгара Хайма, то студенты второй группы чаще используют из продуктивных копинг-стратегий «проблемный анализ», а из относительно продуктивных – «сохранение самообладания», «протест», «отвлечение», «компенсацию» и «конструктивную активность». Среди непродуктивных

копинг-стратегий преобладают «подавление», «покорность», «самообвинение» и «агрессивность».

Выводы и направления будущих исследований. Проведенное исследование показало, что эмоциональный опыт в образовании для 30% студентов, заполнивших опросники, носит явно выраженный негативный характер; возникающие эмоциональные затруднения у другой группы студентов также не всегда находят конструктивное разрешение в условиях образовательной практики, определяя в этих ситуациях негативную эмоциональную тональность образовательного опыта в целом.

Студенческие тексты содержат указания (ключевые фразы) на образовательные следствия негативного эмоционального опыта: формирование установок на экономию ресурсов образовательной деятельности и мотивацию избегания; снижение смыслообразующей активности студентов, ведущее к упрощенному образу образовательной цели и самой модели образовательной деятельности, не соответствующих представлению об образовательном результате в компетентностной модели; неосознанное закрепление в эмоциональном опыте неадаптивных стратегий эмоциональной регуляции как фактора риска социальной дезадаптации и различных заболеваний психогенного характера.

Таким образом, недостаточное внимание к эмоциональным факторам в образовании может, с одной стороны, выступать мощным ограничением в достижении развивающего эффекта образовательной практики – развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов, а, с другой стороны, оказывать деструктивное воздействие на человека, дискредитируя идею позиционирования современного образования как практики устойчивого развития человеческого ресурса.

Ценностно-смысловая природа компетенции как «мотивированной способности» определяет необходимость развития особой чувствительности образования к ценностно-смысловой, мотивационной и эмоциональной сферам человека. Своевременное выявление противоречий, постановку адекватных образовательных задач, «работающих» на конструктивное разрешение этих противоречий, можно рассматривать не только как ресурс развития студентов, но и условие развития самой образовательной практики.

Адаптация разработанного авторами статьи опросника для возможности его использования в условиях образовательной практики для решения не только диагностических, но и развивающих образовательных задач; выявление особенностей взаимовлияния когнитивных и эмоциональных компонентов содержания образовательной деятельности; выявление и обоснование условий эмоционального развития преподавателей и студентов в образовательной практике высшей школы – ориентиры, определяющие направление будущих исследований и практических шагов авторов статьи в утверждении ценностей когнитивно-аффективной парадигмы междисциплинарных исследований в образовании.

Библиографический список:

1. *Медушевский А. Н.* Когнитивно-информационная теория как новая философская парадигма гуманитарного познания // Вопросы философии. 2009. № 10.
2. *Джакупов С. М.* От смысловой теории мышления к концепции совместного-диалогической познавательной деятельности // Вопросы психологии. 2010. № 2.
3. *Тищенко Ю. В.* Психологические особенности студентов, обучающихся по педагогическим специальностям, с доминированием отрицательных эмоций в

экзаменационной ситуации // Известия Саратовского университета. Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета. 2010. Т. 10. № 2.

4. *Грибова О. В.* Взаимосвязь личностной тревожности и эмоционального интеллекта у студентов младших курсов гуманитарных специальностей // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. Самара: Изд-во Самарская гуманитарная академия. 2012. № 1.

5. *Горбатков А. А.* Динамика эмоций интереса и радости в условиях мыслительной деятельности // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3.

6. *Linnenbrink-Garcia L., Pekrun R.* Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36.

7. *Uchida Y., Townsend S. S. M., Markus H. R., Bergsieker H. B.* Emotions as Within or Between People? Cultural Variation in Lay Theories of Emotion Expression and Inference // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2009. Vol. 35.

8. *Pekrun R., Goetz T., Frenzel A. C., Barchfeld P., Perry R. P.* Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) // *Contemporary Educational Psychology*. 2011. Vol. 36.

9. *Linnenbrink-Garcia L., Durik A. M., Conley A. M. M., Barron K. E., Tauer J. M., Karabenick S. A., Harackiewicz J. M.* Measuring Situational Interest in Academic Domains // *Educational and Psychological Measurement*. 2010. Vol. 70.

10. *Федосина С. С.* Концепт «эмоция» и его субконцепты в научных теориях эмоциональных явлений // Вестник Пермского университета. Пермь: Изд-во Пермского государственного национального исследовательского университета. 2011. № 1.

11. *Горбатков А. А.* «Информационная» и «энергетическая» модели влияния результатов деятельности на эмоции // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 4.