

Е.Л. Богданова, кандидат педагогических наук, доцент

О.Е. Богданова, кандидат педагогических наук

Е.А. Пчелинцев, кандидат физико-математических наук

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ «ИЗМЕРЕНИЕ» ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье обоснована актуальность исследования «эмоционального фона» содержательных изменений в образовательной практике высшей школы в условиях перехода к компетентностной модели; обозначен общепсихологический контекст разработки эмоциональной проблематики развивающейся образовательной практики. Предлагаемый авторами статьи опросник имплицитных теорий академических эмоций рассматривается как способ репрезентации «эмоциональной жизни» студентов в образовании; представленные в статье индивидуальные профили академических эмоций и «эмоциональные нагрузки» образовательных ситуаций иллюстрируют функциональные возможности «эмоциональных маркеров» как параметров индивидуализации образовательного процесса и показателей качества его организации¹.

Ключевые слова: академические эмоции, образовательная деятельность, эмоциональная нагрузка, имплицитная теория, семантический дифференциал.

К постановке проблемы. Преобразовательная направленность развивающейся практики высшего образования связана с утверждением ценностей развития человеческого ресурса не только как социально востребованной образовательной ценности, но и как закрепленной в образовательных стандартах третьего поколения образовательной нормы. Практически все общекультурные компетенции связаны либо с когнитивным развитием

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 12-06-33013.

человека (способностью осознанно и продуктивно работать с информационным полем, познавать окружающий мир и себя в нем через обработку информации), либо с развитием личностных качеств, определяющих социальную зрелость человека, его способность выстраивать конструктивное взаимодействие с другими как условие эффективного решения личностно и профессионально значимых задач.

Позиционирование образования как социокогнитивной практики устойчивого развития человеческого ресурса позволяет рассматривать образовательную деятельность в высшей школе как совместно-распределенную и когнитивную по содержанию деятельность, результатом и одновременно условием осуществления которой становится когнитивное развитие ее участников [1].

Адекватное обозначенным ценностям содержание образовательной деятельности предъявляет более высокие требования к актуальному уровню когнитивного развития студентов:

- смещение акцента на самостоятельную работу требует высокого уровня самоорганизации и владения продуктивными когнитивными стратегиями;

- ориентация на творчество и исследовательскую деятельность предполагает когнитивную автономию, способность действовать в ситуации неопределенности, отсутствия деятельностных и мыслительных алгоритмов;

- развитие субъектной позиции в образовании связано с осознанным и ответственным отношением к средствам образовательной деятельности, способностью к целеобразованию и построению адекватной прогностической модели этой деятельности.

Анализ результатов предыдущих исследований авторов статьи [2] демонстрирует неготовность значительной части студентов соответствовать этим достаточно высоким требованиям и позволяет в качестве существующих ограничений когнитивного развития студентов определить несоответствие их образовательных установок содержательной направленности инновационных преобразований. Вероятно, становление новой академической культуры в большей степени будет определяться не столько организационно-методической «перестройкой» образовательной практики, сколько ценностно-смысловой «перестройкой» образовательных и профессиональных установок участников этой практики.

Ценностно-смысловая природа инновационной активности актуализирует необходимость разработки адекватных способов образовательного взаимодействия преподавателей и студентов, обеспечивающих, с одной

стороны, «работу» на соответствие актуальным образовательным установкам студентов, а с другой – позволяющих проблематизировать эти установки и «вызывать к жизни» новые, отвечающие ценностям развития. Эмоциональная оценка, эмоциональное принятие или непринятие нового образовательного опыта студентами может стать либо мощным стимулом, либо ограничением как в их развитии, так и в развитии самой образовательной практики.

Традиционно в процессе подготовки педагогов основной акцент делается на нормосообразности профессионального поведения, которое должно строиться на основе понимания психологических оснований эффективной организации образовательного взаимодействия. При этом, как правило, в поле профессиональной педагогической рефлексии не попадают «случайные» (неосознаваемые), в том числе и эмоциональные, корреляты профессиональной деятельности. Антропологический вектор инновационных образовательных преобразований, позиционирование образования как социокогнитивной практики развития человеческого ресурса, акцент на социальных функциях эмоций и принятие тезиса о единстве аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский) задают принципиально иной фокус осмысления эмоционального «измерения» образовательной жизни студентов и преподавателей.

Образовательная практика как ситуация изначально заданного функционального неравенства с доминирующей ролью преподавателя традиционно является «активатором» негативных эмоций, связанных со страхом оценки, подавления, неуспеха. В условиях развивающейся практики отечественного образования множится число возникающих противоречий, а соответственно, и число потенциальных факторов «эмоционального напряжения» студентов и преподавателей.

Датский философ XIX века Серен Кьеркегор полагал, что человек каждый раз испытывает тревогу, когда смотрит в лицо свободе [3]. В этом смысле ориентация образования на открытость, авторство, проявление инновационной активности в образовательной деятельности как смыслообразующей может увеличивать количество образовательных ситуаций, порождающих состояния тревоги, которые будут либо способствовать успешности в образовательной деятельности как деятельности по преобразованию себя (фасилитативная или функциональная тревожность), либо выступать серьезным ограничением в развитии (дисфункциональная тревожность), формируя установку на экономию когнитивных ресурсов в образовательной деятельности (мотивация экономии ресурсов).

В качестве общепсихологического контекста разработки эмоциональной проблематики современного образования актуально обращение к междисциплинарным исследованиям феноменов, имеющих аффективную природу: эмоциональное регулирование поведения (М.А. Падун, 2010); эмоциональная оценка, отношение и переживание (А.О. Прохоров, 2009); эмоциональные способности, эмоциональная зрелость и эмоциональная компетентность (Н.И. Андреева, 2009); эмоциональные схемы (С.Е. Izard, E.M. Woodburn и др., 2011); универсальные эмоции (N.H. Frijda, W.G. Parrot, 2011). Прослеживается тенденция к усложнению и дифференциации исследуемых эмоциональных феноменов и попытке «связать» между собой психологические категории «смысл», «ценности», «эмоции», «деятельность»: дифференциальная модель деятельности регуляции эмоций (А.А. Горбатков, 2011); модель смысловой регуляции психических состояний человека (А.О. Прохоров, 2009); влияние эмоциональных оценок на выдвижение гипотез решения мыслительных задач (А.К. Белоусова, 2012); исследование и оценка конструктивности различных форм регуляции эмоций (Е.В. Сидоренко, 2010; М.А. Падун, И.Н. Дорофеева, 2012).

Исследование роли эмоций в образовании рассматривается в качестве самостоятельного направления в зарубежных исследованиях: взаимосвязь стратегий обучения и эмоций (S. Wittmann, 2011); академические эмоции, негативный и позитивный эмоциональный опыт в образовании (T. Goetz, W. Titz, R.P. Perry, 2012; T. Goetz, A.C. Frenzel и др., 2008). В отечественных исследованиях акцент делается в основном на исследовании психологических факторов эмоциональной дезадаптации студентов, при этом особенности образовательной среды (как потенциальные факторы этой дезадаптации) не попадают в фокус исследовательского интереса.

В то же время уже имеющиеся представления о функциональной роли эмоций в различных контекстах человеческой жизнедеятельности позволяют предположить, что недооценка «эмоционального фона» образовательных преобразований в высшей школе может существенно осложнить, а при некоторых условиях и сделать невозможным переход от педагогической идеи развития человеческого ресурса в образовании к развитию человеческого ресурса как педагогической реальности.

Осознание дефицита интегративного и междисциплинарного знания о механизмах возникновения эмоций в образовании, уровнях измерения «академических эмоций», их функциональной взаимосвязи и особенностях «эмоционального благополучия» студентов в специфических условиях образовательной практики определяет актуальность выбранного автора-

ми статьи направления исследования и его цель: репрезентация эмоционального опыта студентов с помощью разработанного опросника имплицитных теорий академических эмоций. Предполагается, что качественный анализ полученного эмпирического материала позволит оценить уровень «эмоционального благополучия» студентов и проявить функциональные возможности «эмоциональных маркеров» образовательной деятельности студентов в условиях развивающейся практики высшего образования.

Методы и выборка исследования. Для достижения целей исследования авторами статьи разработан «Опросник имплицитных теорий академических эмоций», состоящий из трех частей. Полученные текстовые материалы анализировались с использованием метода контент-анализа. Для построения индивидуальных профилей оценки, значимости и активирующей силы эмоций использован модифицированный вариант семантического дифференциала. Методика построения карты аффективного пространства образовательного взаимодействия основана на исследовании Т. Cochrane [4].

Первая часть опросника имплицитных теорий эмоций состоит из вопросов открытого типа, позволяющих: репрезентировать опыт «эмоциональной жизни» студентов в условиях образовательной практики; определить те эмоции, которые студенты испытывают в условиях образовательного взаимодействия часто, редко и практически никогда; выявить предпочтительные ожидания студентов в отношении переживаемых в образовательных ситуациях эмоций; обнаружить установки на запрет проявления определенных эмоций студентами и преподавателями; выявить представления студентов о тех эмоциях, проявления которых характерны в условиях образовательной практики для преподавателей.

Вторая часть опросника разработана с использованием методики незаконченных предложений, что позволило получить рефлексивные тексты, в которых студенты оформляли свои представления о содержании конструкта «эмоция»; определяли функции эмоций в образовательном процессе; описывали последствия негативных и позитивных эмоциональных переживаний в образовательных ситуациях.

В третьей части опросника студенты выбирали из тринадцати предложенных эмоций те, которые они обычно переживают при выполнении определенных видов образовательной деятельности или в характерных для образовательного взаимодействия ситуациях (например, подготовка к экзамену; выступление на семинарском занятии; в ситуации, когда студент слышит критику в свой адрес со стороны преподавателя). Всего было предложено двенадцать образовательных ситуаций.

Выбор эмоций для этой части опросника определялся в соответствии с содержанием концепта «академические эмоции» в зарубежных исследованиях [5; 6]. В качестве «академических» рассматриваются те эмоции, переживание которых наиболее характерно в условиях образовательной практики и определяет степень включенности студентов в образовательное взаимодействие.

В исследовании приняли участие студенты двух университетов России с первого по четвертый курс, обучающиеся по четырем направлениям: прикладная математика и информатика, психология, экономика и спортивный менеджмент. Всего в исследовании приняли участие 306 человек (опросник имплицитных теорий академических эмоций); 122 человека из них приняли также участие в исследовании с использованием методики семантического дифференциала, что позволило построить индивидуальные и групповые профили эмоций в трех (оценка, сила, активность) и девяти измерениях (валентность, личностная значимость, активность, свобода, вероятность, интенциональный фокус, временной поток, временная длительность и социальная ориентация) и соотнести полученные данные с результатами качественного анализа рефлексивных студенческих текстов.

Для сравнительного анализа данных, полученных в результате обработки третьей части опросника, использовали также результаты опроса 96 студентов, обучающихся в одном из университетов Нидерландов.

Студенты были предупреждены о том, что участие в исследовании носит добровольный, анонимный характер; что они имеют право пропустить любой вопрос, если не хотят или не могут на него ответить. После заполнения опросников участникам исследования была предоставлена возможность задать любые вопросы (в письменной или устной форме) представителям исследовательской группы.

Обсуждение результатов. Анализ эмпирического материала позволяет проявить качество и силу переживаемых студентами эмоций в процессе образовательного взаимодействия; оценить позитивно-негативный аффективный баланс образовательной среды и «эмоциональную нагрузку» различных видов образовательной деятельности. Названные студентами эмоции, которые переживаются ими в образовательной ситуации наиболее часто, соответствуют академическим эмоциям [6; 7]. По результатам проведенного исследования чаще всего в образовательных ситуациях переживаются: «интерес», «тревожность», «страх», «радость», «скука», «раздражение», «надежда», «гордость», «разочарование» (в порядке наибольшей частоты встречаемости).

Полагаем, что качество переживаемых в образовании эмоций может выступать показателем качества самого образования. Так, например, только 7 респондентов из 306 назвали в качестве часто переживаемых такие эмоции, как «удивление» и «сомнение». Тот факт, что рефлексивные тексты третьей части участвующих в исследовании студентов содержат указания на эмоциональное неприятие образовательной деятельности в целом, может стать аргументом, подтверждающим значимость исследования эмоционального «измерения» развивающейся образовательной практики. Характерно, что 40% респондентов данной группы (студенты, переживающие только негативные эмоции) указывают на физиологические следствия своих негативных переживаний: «головная боль», «дрожь в коленках», «боль в животе», «сухость во рту» и т. д.

Полагаем, что особого внимания заслуживают те студенты, которые указывают на то, что не переживают никаких эмоций в условиях образовательной практики. Анализ рефлексивных текстов этой группы студентов (около 10%) позволяет предположить, что систематическая неуспешность студентов в образовательной деятельности может привести к отказу от бессмысленной траты личностных и когнитивных ресурсов, т.е. отказу от поведенческой активности в образовании. В этом случае доминирование таких негативных эмоций, как «страх» или «тревожность» может смениться «апатией» или «скукой», что, судя по комментариям студентов, часто воспринимается ими субъективно как отсутствие эмоций.

Отнесение базовых эмоций к «негативным» или «позитивным» носит условный характер, и в логике проведенного исследования имеет значимость прежде всего модальность эмоциональных переживаний студентов, т. е. тот «знак», который приписывает своим переживаниям сам студент. Так, например, часть студентов воспринимают «гордость» как эмоцию с отрицательной валентностью. Если в анализируемых текстах отсутствовали указания на модальность эмоций, то такие эмоции, как «радость», «интерес», «надежда», «гордость» оценивались как позитивные эмоции, а «тревога», «страх», «раздражение», «скука», «разочарование» – негативные.

Около 50% студентов переживают в образовательных ситуациях, как правило, амбивалентные эмоции, однако и эти студенты указывают на возникающие в образовании затруднения эмоционального характера, которые далеко не всегда находят конструктивное разрешение, определяя негативную эмоциональную тональность образовательного опыта. В условиях модернизации высшего образования и перехода к иным основаниям организации образовательной деятельности и качества образовательно-

го результата становится важным, что в качестве следствий негативного эмоционального опыта в образовании студенты указывают (по ключевым фразам) на снижение смыслообразующей активности, формирование установок на экономию личностных и когнитивных ресурсов в образовательной деятельности и мотивацию избегания.

В целом результаты опросников показали, что образовательная практика насыщена образовательными событиями, имеющими далеко не однозначную эмоциональную окраску. Построение индивидуальных эмоциональных профилей показывает, что если такие эмоции, как, например, «интерес» и «надежда» характеризуются тенденцией приписывания студентами позитивной оценки, то распределение субъективных оценок такой эмоции, как «гордость» варьируется от полного эмоционального неприятия до полного эмоционального принятия (рис. 1).

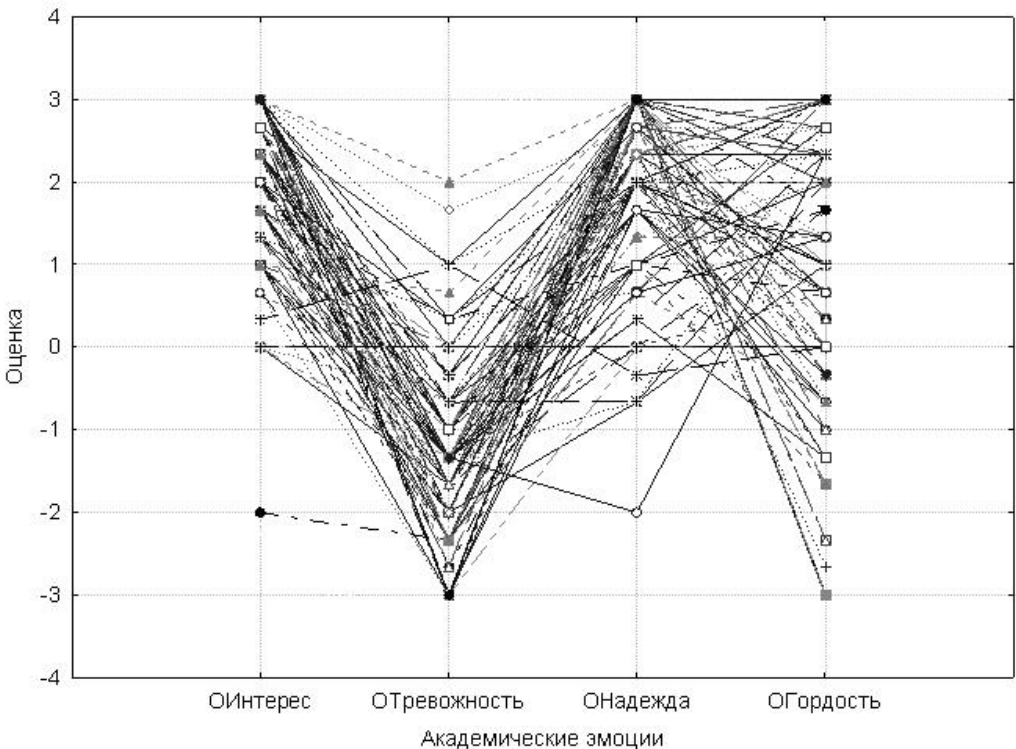


Рис. 1. Распределение субъективных оценок академических эмоций по шкале «оценка» (методика семантического дифференциала)

В случае с оцениванием «тревожности», вероятно, имеет смысл говорить о разведении в имплицитных теориях функциональной и дисфунк-

циональной тревожности, а в случае с «гордостью» можно предположить существование культурных норм, детерминирующих характер демонстрируемых оценок. Интерес может представлять и тот факт, что, несмотря на явную тенденцию приписывания эмоции «интерес» позитивной оценки, активирующая функция этой эмоции уже не так однозначна (рис. 2). Выявленные в ходе проведенного исследования многомерность и неоднозначность измерений академических эмоций, с одной стороны, могут стать основанием для постановки рабочих гипотез будущих исследований в логике разрабатываемой проблематики, а с другой стороны, позволяют рассматривать эмоциональные «маркеры» образовательного опыта в качестве параметров индивидуализации образовательного процесса.

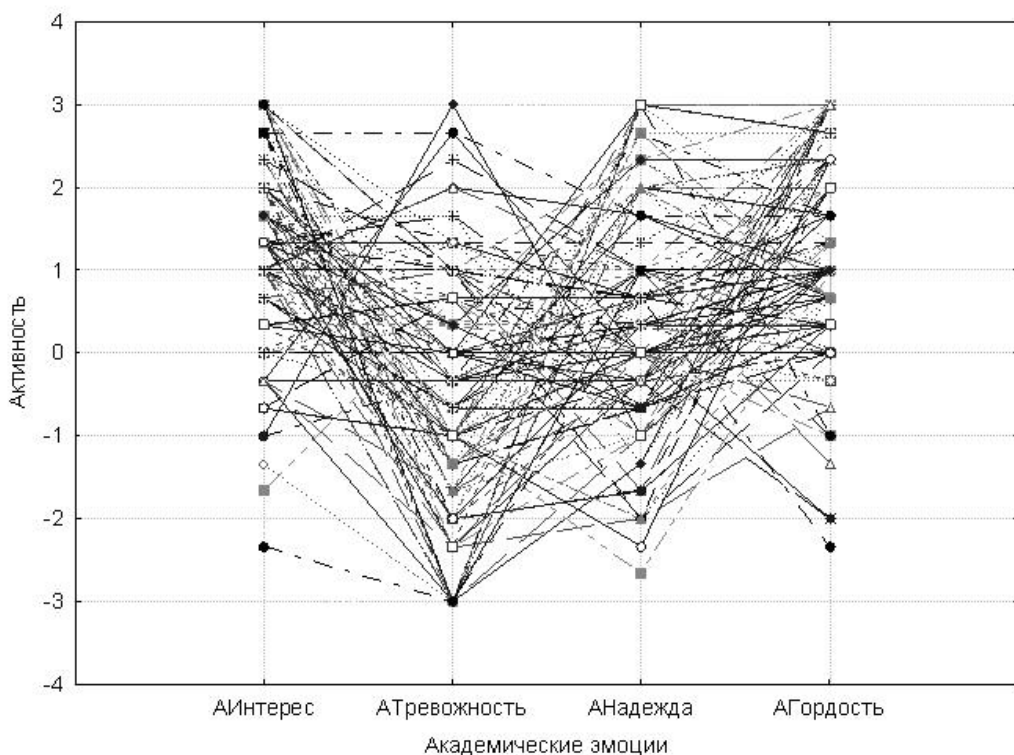


Рис. 2. Распределение субъективных оценок академических эмоций по шкале «активность» (методика семантического дифференциала)

Оценка «эмоциональной нагрузки» различных видов образовательной деятельности и характерных для образовательной практики ситуаций позволяет не только получать представление о качестве содержания образовательной деятельности, но и выявлять дефициты в организации этой

деятельности. Так, например, анализ эмоционального фона подготовки российских студентов к экзамену показывает в качестве преобладающих эмоций «тревожность», «надежду», «страх», «интерес», «скуку», «отчаяние» (рис. 3). Возможно, именно поэтому для значительной части российских студентов освобождение от сдачи экзамена (так называемый «автомат») является одним из самых сильных мотивационных стимулов в процессе обучения.

При этом в структуре образовательной деятельности экзамен можно рассматривать как значимое событие контрольно-рефлексивного этапа этой деятельности, как возможность проявления своей компетентности и основание для рефлексии достижений в личностном и профессиональном развитии. В этом контексте актуален вопрос о функциях экзаменационных испытаний в образовательной практике и эффективности используемых организационных форм.

В соответствии с концепцией Диалога культур понять свою культуру, в том числе и академическую, возможно на границе «своей» и «чужой» культуры. Сравнение результатов опроса российских и нидерландских студентов показывает, что в аналогичной образовательной ситуации (подготовка к экзамену) для нидерландских студентов характерно иное распределение эмоций: «интерес», «облегчение», «надежда», «тревожность», «удовольствие» (рис. 3).

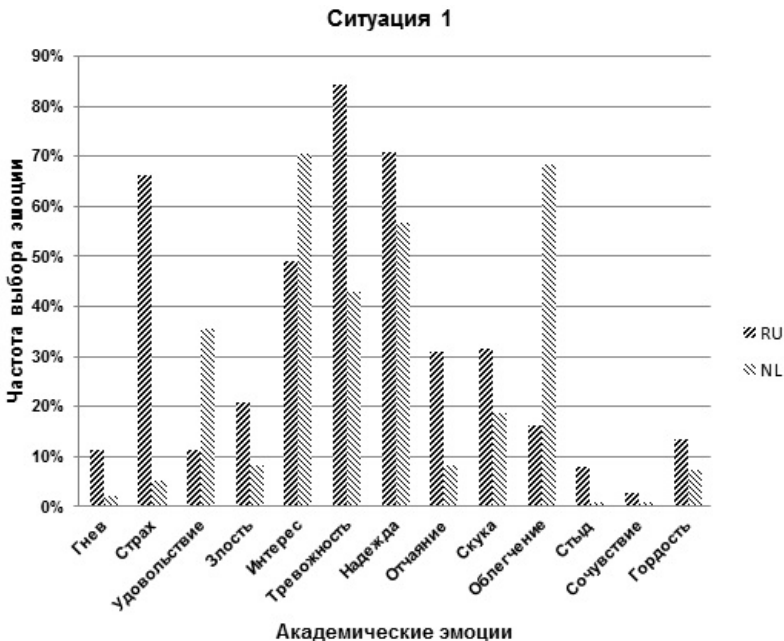


Рис. 3. Выбор российскими (RU) и нидерландскими (NL) студентами эмоций, соответствующих ситуации «Вы готовитесь к экзамену»

Если тревожность рассматривать в большей степени как функциональную тревожность, выполняющую регулятивную функцию в условиях специфической деятельности по подготовке к экзамену, а в качестве фактора, «блокирующего» инвестиции в когнитивные ресурсы, рассматривать экзаменационный страх, то различие будет более убедительным. Вопрос в том, является ли демонстрируемое различие в эмоциональном фоне следствием различных культурных норм или особенностей организации образовательной практики, то есть норм академической культуры? Особую актуальность постановка подобных вопросов и поиск ответов приобретают в условиях развития академической мобильности и интернационализации высшего образования.

Приведем в качестве примеров различий в эмоциональных нагрузках еще две образовательные ситуации. Первая ситуация предполагает, что студент слушает ответ одногруппника на занятии (рис. 4).

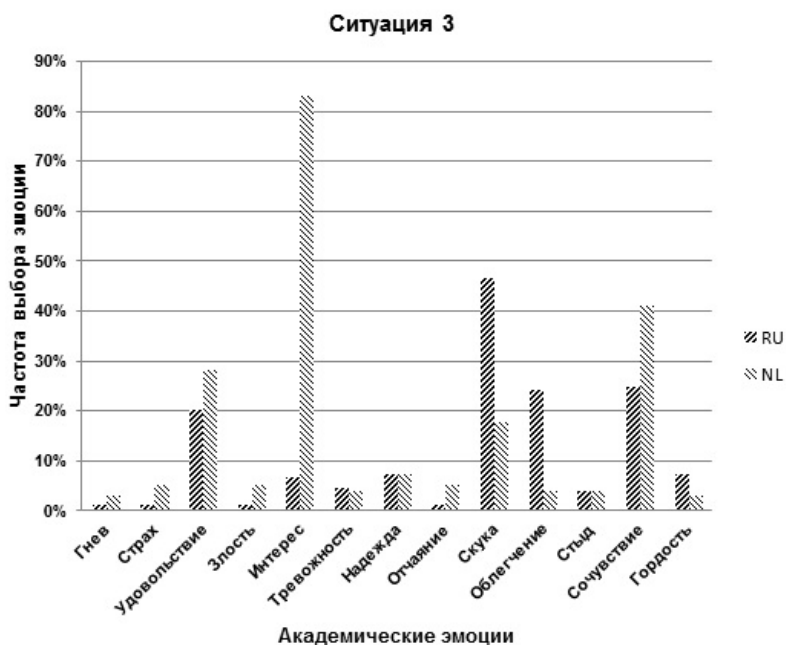


Рис. 4. Выбор российскими (RU) и нидерландскими (NL) студентами эмоций, соответствующих ситуации «Вы слушаете ответ другого студента»

Нидерландские студенты преимущественно испытывают в этой ситуации «интерес», «удовольствие», «сочувствие», «скуку» и «надежду». Российские студенты – «скуку», «облегчение», «сочувствие», «удовольствие» и «интерес». Полученный результат можно рассматривать как оценку развития общекультурных компетенций студентов в режиме процессуального

тестирования (проявление соответствующих компетенций) и как основание для постановки развивающих образовательных задач. Образовательная интерпретация построенных диаграмм отдельно и в сравнении позволяет рассматривать переживаемые студентами эмоции в качестве «эмоционального фильтра», проявляющего методические, организационные и ценностно-смысловые дефициты в организации образовательного взаимодействия.

В качестве одной из рабочих гипотез данного исследования предполагалось, что ориентация на самостоятельную работу студентов и сложные, творческие задачи в условиях изменения содержания образовательной деятельности студентов способна нарушить когнитивное равновесие участников этой деятельности и, как следствие, повысить «эмоциональную напряженность». Перечисление студентами тех эмоций, которые они преимущественно переживают в ситуации, когда не знают, как «подступиться» к выполнению учебного задания при отсутствии алгоритма его выполнения, может служить иллюстрацией негативных последствий изменения содержания образования без учета уровней психологической и когнитивной готовности студентов в отсутствие адекватной формирующей (или аффективной) поддержки преподавателя (рис. 5).

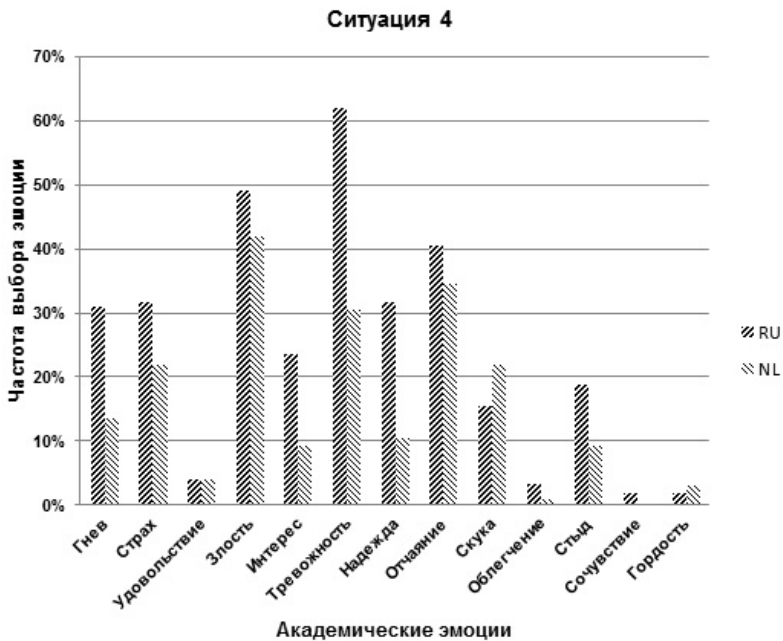


Рис. 5. Выбор российскими (RU) и нидерландскими (NL) студентами эмоций, соответствующих ситуации «Вы не знаете, как «подступиться» к выполнению учебного задания, так как у вас нет алгоритма его выполнения»

Можно предположить, что переживаемые негативные эмоции для значительной части студентов станут, скорее всего, основанием для отказа от слишком сложного задания. Таким образом, с одной стороны, в логике инновационных изменений в образовании основанные на алгоритме учебные задачи должны уступить место творческим проектам, образовательным задачам с высокой степенью неопределенности и неоднозначности подходов к решению, а с другой стороны, необходимость решения таких задач вызывает у студентов практически весь спектр негативных переживаний: тревожность, злость, отчаяние, страх и гнев.

Основные выводы и их значимость для развивающейся практики высшего образования. Качественный анализ эмпирического материала, полученного с помощью опросника имплицитных теорий академических эмоций, показал, что:

– сложность и многоаспектность концепта «эмоция» находят отражение не только на уровне неоднозначной трактовки этого понятия в разных психологических школах, но и в субъективных студенческих репрезентациях;

– характерное указание на многомерность конструкта «академическая эмоция» в рефлексивных текстах студентов (временной фактор, валентность, степень контролируемости, подлинность) согласуется с «измерениями» эмоций в картах аффективного пространства образовательного взаимодействия;

– около 60% респондентов указывают на пассивную (объектную) роль в эмоциональных переживаниях самого человека, что может свидетельствовать об их неготовности к тому, чтобы переживаемые в образовании эмоции стали предметом рефлексивного обсуждения в процессе образовательного взаимодействия;

– около 30% респондентов указывают на явное эмоциональное неблагополучие в ситуации образовательной практики, около 70% – испытывают серьезные затруднения в разрешении проблем эмоционального характера и преимущественно используют неконструктивные стратегии саморегуляции, что позволяет говорить о существовании эмоционального дисбаланса образовательной среды;

– около 40% респондентов описывают характерные для них способы регуляции эмоций как непродуктивные копинг-стратегии, среди которых (по терминологии Эдгара Хайма) преобладают «подавление», «покорность», «самообвинение» и «агрессивность»;

– около 60% респондентов указывают на последствия негативных эмоциональных переживаний в образовании, которые проявляются в

снижении смыслообразующей активности в образовательном процессе; значительном отвлечении когнитивных ресурсов и снижении эффективности когнитивной деятельности; формировании мотивации избегания и упрощенного образа образовательной цели, что не соответствует представлению об образовательном результате в компетентностной модели.

Таким образом, репрезентация эмоционального опыта студентов в условиях образовательной практики свидетельствует о существовании эмоционального дисбаланса образовательной среды и актуальности концептуализации конструкта «академическая эмоция» как образовательного конструкта, позволяющего адекватно проявлять и описывать образовательные феномены в единстве когнитивного и аффективного содержания.

Инновационные процессы в практике высшего образования связаны с переводом участников образовательной деятельности в субъектные позиции в отношении содержания и результатов образовательной деятельности, в качестве которых рассматривается развитие личностных и профессиональных компетентностей. Одним из возможных критериев развития субъектности может выступать способность человека к конструктивному разрешению возникающих противоречий и переводу состояний эмоционального дискомфорта в задачи саморазвития. В этом смысле развитие эмоциональной компетентности как способности, определяющей успешность человека во взаимодействии со средой и в работе с эмоционально нагруженной информацией, можно рассматривать и как критерий развития субъектной позиции участников образовательного процесса, и как образовательный результат, и как необходимое условие его достижения. Таким образом, позиционирование эмоциональной компетентности как ключевой личностной компетентности также определяет актуальность разработки аффективных аспектов образовательной деятельности в логике реализации ценностей компетентностного подхода.

Результаты проведенного исследования указывают на существование установок на ограничения в проявлении эмоций в образовательных ситуациях независимо от их валентности. Опора на знание того факта, что без эмоциональной активации возможно эффективное решение только простых задач репродуктивного типа, позволяет рассматривать выявленные установки как возможные ограничения в развитии и реализации творческого потенциала студентов в условиях образовательной деятельности. Преобладающее использование студентами в качестве стратегии саморегуляции в условиях образования стратегии «подавление» эмоций может не только закреплять в их личном эмоциональном опыте непродуктивные

копинг-стратегии как фактор риска социальной дезадаптации, но и блокировать реализацию социальных функций эмоций, что особенно важно в условиях ориентации на организацию образовательной деятельности как совместно-распределенной деятельности.

Практическая значимость разработанного опросного инструментария, позволяющего репрезентировать феномены «эмоциональной жизни» [8] студентов и проявлять «эмоциональные дефициты» образовательного взаимодействия в высшей школе, определяется тем, что уже в процессе проведения опроса моделируется ситуация, способствующая развитию рефлексивного отношения студентов к своим эмоциональным переживаниям в образовательной деятельности.

Оценка «эмоционального фона» характерных для образовательной практики ситуаций и видов образовательной деятельности позволяет своевременно выявлять ценностно-смысловые разрывы и дефициты в организации образовательного взаимодействия как основания для корректировки образовательных технологий и способов оценки качества образовательного результата. Конструирование на основе полученных результатов актуального знания о механизмах возникновения эмоций в образовании, уровнях измерения и функциональных взаимосвязях «академических эмоций» в зависимости от видов образовательной деятельности может стать не только условием развития профессиональной педагогической рефлексии, психолого-педагогической и эмоциональной компетентности преподавателей высшей школы, но и условием инновационного развития самой образовательной практики в ценностях компетентностного подхода.

Литература

1. Bogdanova O.Y., Bogdanova E.L., & Komarovskaya L.V. Embracing the Values of Cognitive Development in Higher Education: Psychological Theory, Pedagogical Practice, Subjective Experiences // *Problems of Psychology in the 21st Century*. 2012. Vol. 3.
2. Богданова Е.Л., Богданова О.Е. Исследование когнитивных и эпистемологических ограничений развития компетентности студентов в инновационной практике высшего образования // *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 345.
3. Мэй Р. Смысл тревоги / Перевод с англ. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2011.
4. Cochrane T. Eight dimensions for the emotions // *Social Science Information*. 2009. Vol. 48.

5. Pekrun R., Goetz T., Titz W., & Perry R.P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research // *Educational Psychologist*. 2002. Vol. 37(2).

6. 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.

7. White C.J. Higher education emotions: a scale development exercise // *Higher Education Research & Development*. 2012. DOI:10.1080/07294360.2012.674496.

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

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INNOVATIVE IN EDUCATION

Bogdanova E.L., *candidate of pedagogical sciences, associate professor, Psychology Department, Tomsk State University, elena_tomsk.tsu@qip.ru*

Bogdanova O.Y., *candidate of pedagogical sciences, Psychology Department, Tomsk State University, edu-tomsk@mail.ru*

Pchelintsev E.A., *candidate of physical-mathematical sciences, Department of Economics, Tomsk State University, evgen-pch@yandex.ru*

EMOTIONAL DIMENSION OF EDUCATIONAL INNOVATIONS IN HIGHER EDUCATION PRACTICE

Abstract: The article argues for the relevance of research on “emotional dimension” of changes in the educational practice of higher education under the competence-based model; general psychological foundations of emotion research in developing educational practice are discussed. Proposed questionnaire of lay theories of academic emotions is considered as a way of representing “emotional life” of students in educational context; individual profiles of academic emotions and “emotional load” of educational situations demonstrate functions of “emotional markers” as parameters of individualization of educational process and indicators of the quality of its organization.

Key words: *academic emotions, educational activity, emotional load, lay theory, semantic differential.*