

11. Янг С. Системное управление организацией. - М.: Наука, 1972. - 215 с.  
12. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. - М.: Высшая школа, 1986. - 134 с.

## ЕМОЦІЙНІ БАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*Глазкова І. Я.*

**УДК. 37.032:37.015.3**

*У дослідженні доведено, що емоції мають подвійний вплив на діяльність особистості, з одного боку, вони її стимулюють та регулюють, з іншого, — дезактивують. Саме негативний вплив емоцій автор вважає перешкодою навчального процесу. У дослідженні автор визначає емоційний бар'єр як внутрішню реакцію на зовнішній бар'єр, що втілюється в певних емоційних станах і супроджує негативні наслідки діяльності. У статті аналізуються причини виникнення та типологія емоційних бар'єрів студентів.*

*Ключові слова: навчальна діяльність, емоційний бар'єр, емоції, типи емоційних бар'єрів.*

*В исследовании доказано, что эмоции оказывают двойное влияние на деятельность личности, с одной стороны, они ее стимулируют и регулируют, с другой, — дезактивируют. Именно негативное влияние эмоций автор считает препятствием учебного процесса. В исследовании автор определяет эмоциональный барьер как внутреннюю реакцию на внешний барьер, который воплощается в определенных эмоциональных состояниях и сопровождается отрицательными последствиями деятельности. В статье анализируются причины возникновения и типология эмоциональных барьеров студентов.*

*Ключевые слова: учебная деятельность, эмоциональный барьер, эмоции, типы эмоциональных барьеров.*

*In this research the author proves that have dual impact on person's activity. From the one hand they stimulates and regulates it, from the other — it deactivates person's activity. The author considers negative influence of emotions as an obstacle in educational process. In this research the author defines an emotional barrier as internal reaction to an external barrier which is embodied in certain emotional conditions and accompanies negative consequences of activity. In this article the reasons of occurrence and typology of emotional barriers of students are analyzed.*

*Key words: educational activity, an emotional barrier, emotions, types of emotional barriers.*

Актуальність проблеми дослідження обумовлена обґрунтованими теоретичними положеннями багатьох дослідників (М. Вергасова, І. Гапійчук, Л. Кондрашова, І. Могилей, В. Поплужний, В. Семиченко, О. Тихомиров, О. Чебикін, В. Юрченко та інші), які доводять подвійний вплив емоцій на суб'єктів

навчального процесу, з одного боку, вони регулюють поведінку та психіку, посилюють мотив, оцінюють, мобілізують, стабілізують, регулюють групову диференціацію тощо, а, з іншого – вони дезактивують, послаблюють мотив, дезорганізують поведінку, викликають депресії, конфлікти, тривожність, що стають бар'єрами навчального процесу. Саме тому актуалізується проблема вивчення впливу емоційних бар'єрів на ефективність навчального процесу та шляхів їх попередження або подолання.

Мета нашого дослідження полягає в узагальненні трактування поняття «емоція» у сучасній науковій думці, а також функцій емоцій у навчальному процесі; в обґрунтуванні суті і типології емоційних бар'єрів студентів.

Спочатку узагальнено трактування поняття «емоції», посилаючись на дослідження І. Гапійчук [2]. Емоції це:

- реакції людини і тварин на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, які мають яскраво виражене суб'єктивне забарвлення і охоплюють усі види чутливості і переживань (С. Гончаренко);

- специфічна форма взаємодії з навколишнім світом, що спрямована на пізнання цього світу та свого місця в ньому через саму себе у формі переживань (О. Киричук);

- складний феномен, що включає в себе нейрофізіологічний, рухливо-експресивний і почуттєвий компоненти (К. Ізард);

- процеси (у формі переживань), що відображають особистісну значущість і оцінку зовнішніх ситуацій для життєдіяльності людини (С. Рубінштейн);

- форма психічного відображення, що проявляється як у суб'єктивних переживаннях, та і у фізіологічних реакціях; це відображення не самих феноменів, а їх об'єктивних ставлень до потреб організму (К. Платонов, Я. Колонінський);

- особливий клас психічних явищ, що проявляються у формі безпосереднього, пристрасного переживання суб'єктом життєвої суті цих явищ, предметів і ситуацій для задоволення власних потреб (А. Петровський, М. Ярошевський, Р. Немов);

- відображення (оцінка) мозком людини і тварини якоїсь актуальної потреби (її якості, величини) і ймовірності її задоволення (П. Симонов);

- діяльність щодо оцінки інформації, що потрапляє в мозок, коли дійсність, яка відображається, співставляється з раніше баченими образами (Б. Додонов).

Навчальний процес передбачає формування ставлення його суб'єктів не лише до предмета (як суб'єкта до об'єкта), а й суб'єкт-суб'єктні відношення позитивного або негативного характеру. Тому, організуючи навчальний процес, не можна нехтувати закономірностями емоційного розвитку людини. У зв'язку з цим доречно згадати про функції емоцій, Н. Грот [6] виділив оцінку: спонукання дезорганізації - Клапаред; закріплення – гальмування - П. Анохін, підкріплення - П. Симонов; передзахвату - А. Запорожець; евристичну - О. Тихомиров.

Діяльність буде інтенсивнішою, якщо вона забарвлена емоцією. Д. Хейбу вдалося експериментальним шляхом отримати криву, що показує залежність між рівнем емоційного збудження людини та успішністю її практичної діяльності [7, с.586]. Автор вказує, що між емоційним збудженням та ефективні-

стю діяльності людини існує крива у вигляді дзвону. Для досягнення найвищого результату в діяльності небажані як дуже слабкі, так і дуже сильні емоційні збудження. Для кожної людини є оптимум емоційної збудженості, що забезпечує максимум ефективності у роботі. Він, у свою чергу, залежить від багатьох факторів: від особливості діяльності, яку виконують, умов, в яких вона протікає, індивідуальності людини. Як показав дослідник, дуже слабка емоційна збудженість не забезпечує належної мотивації діяльності, а дуже сильна руйнує, дезорганізує і робить практично некерованою.

У сучасній науковій думці накопичено дані про тонкий регулюючий вплив емоцій на розумові процеси. Експериментальні дослідження О. Тихомирова, В. Поплужного, І. Васильєва, Л. Путляєвої та інших підтвердили, що інтелектуальні емоції обов'язково присутні при вирішенні мисленневих, розумових задач. Так, будь-якому просуненню на шляху вирішення задачі завжди передує певний емоційний стан, так званий стан емоційної активації, що безпосередньо випереджає словесне формулювання принципу вирішення задачі, в цілому виконує в мисленні регулюючі, евристичні функції.

В. Поплужний встановив, що кожній фазі розумового процесу відповідає та або інша інтелектуальна емоція. На різних етапах навчальної діяльності систематизують і виділяють низку модальностей емоцій тих, хто вчиться, таких як зацікавлення, задоволення, радість, впевненість, здогадка, передчуття здогадки, подив, сумнів, незадоволення, невпевненість, страх, переляк, ображення, нетерплячість, нудьга тощо [4, с.148-170].

А. Маркова зробила спробу описати систему руху емоцій, виходячи із розвитку пізнавального інтересу учнів. Шлях до інтересу у неї проходить «...від емоцій цікавості, а пізніше – допитливості, що виникають при зіткненні з цікавим матеріалом, до стійкого емоційно-пізнавального ставлення до предмета, що свідчить про захоплення учнями предметом» [3, с.22].

Дослідження специфічних емоцій навчальної діяльності О. Чебикіним [9, с.47-52] дозволило представити емоції як модель руху на трьох етапах процесу навчання: 1 етап – знайомство з новою темою – від здивування до допитливості; 2 етап – розгляд та засвоєння теми – від допитливості до цікавості; 3 етап – закріплення та використання засвоєного у подальшій діяльності – від цікавості до захоплення.

Ми підтримуємо думку О. Чебикіна, але хотіли б наголосити, що автор дає так звану ідеальну модель руху емоцій на різних етапах навчання, але аналіз літератури та власний педагогічний досвід дозволяють стверджувати, що часто вже на етапі знайомства з новою темою здивування не переростає в допитливість, бо втрачається інтерес (в силу як об'єктивних так і суб'єктивних причин), учень стає індиферентним, далі наступає нудьга, апатія, втома, пригніченість, неухважність, часом лінощі, що стають перешкодами навчального процесу. Тобто, у такому контексті доречно говорити про те, що емоції можуть бути не тільки конструктивними, а й руйнівними. Вони активізують і дезактивують, організовують і дезорганізують поведінку.

В. Семиченко дослідила евристичну функцію емоцій, що полягає у виділенні тієї зони, що визначає подальше розгортання пошуку у глибину. А у випадку, якщо пошук заходить у глухий кут, відбувається повернення до певного емоційно забарвленого пункту роботи. Саме емоція, випереджуючи сло-

весні формулювання, сигналізує про те, що знайдено правильний шлях. На емоційній основі базується і афективна пам'ять, що забезпечує емоційне закріплення досвіду, що виявився правильним. Характерно, що при блокуванні успіху негативними емоціями, спосіб вирішення, що призвів до успіху, не запам'ятовується [8].

Роль емоцій у навчальній діяльності вивчається в аспекті впливу емоцій *успіху* – *невдачі* на ефективність процесу навчання. Незважаючи на те, що в психолого-педагогічній літературі емоції *успіху* – *невдачі* описуються часто, більшість концепцій недостатньо диференціюють ці емоції з іншими емоційними проявами. Досить точно описує ці емоції Мак Дауголл, називаючи їх почуттями. Автор підкреслює універсальність емоцій *успіху* – *невдачі*, що полягає в принциповій можливості виникнення вихідних переживань подібного роду в будь-якій діяльності незалежно від того, яку потребу вони задовольняють. У якості провідного мотиву подолання бар'єрів у діяльності Мак Дауголл називає надію, під якою розуміє «...складне почуття, що виникає при дії будь-якого сильного бажання й при передбаченні успіху; ... у міру зменшення сприятливості обставин, почуття, що корениться в нашому бажанні, змінюється непомітними градаціями від надії до тривоги й далі до розпачу...» [11, с.170].

В. Віллонас, описуючи функціональне значення емоцій *успіху* – *невдачі*, розглядає їх як допоміжний механізм, що підключається по мірі необхідності до процесу регуляції діяльності і коригує на основі врахування фактичних досягнень її протікання в конкретній ситуації. Він розділяє емоції цього класу на:

- констатуючі емоції фактичного *успіху* – *невдачі* забарвлюють кожну окрему спробу наближення до мети;
- передуючі емоції *успіху* – *невдачі* виникають на основі існуючого досвіду переживань подібних ситуацій і сигналізують про ймовірний результат дій, полегшують пошук шляхів досягнення мети;
- узагальнена емоція *успіху* – *невдачі* взаємодіє з основними емоційними переживаннями, посилює їх, коли передбачається швидкий успіх, і лишає спонукальної сили, якщо передбачає труднощі або невдачу [10, с.112-113].

Розглянемо їх більш детально. На думку А. Горміна, емоції, що передбачають *успіх* – *невдачу* вміщують діапазон від емоції надії до тривоги. Як правило, вони виникають при сприйнятті умов, що служили причиною радощів і прикрощів у минулому, надалі сигналізують суб'єктові про ймовірний результат дій до їх реального здійснення. Така випереджальна інформація про безвихідність дій або про ймовірний успіх полегшує суб'єктові пошук шляхів досягнення мети й робить цей пошук евристичним, крім того, поведінка стає більш енергетично заощадливою. Саме в евристичній функції чітко виявляється пристосувальне значення позитивного переживання успіху.

Емоції, що констатують фактичний успіх, емоційно забарвлюють кожну спробу наближення до мети. Їх особливістю є здатність «прикріплюватися» до деталей ситуації й знову відтворюватися при повторному зіткненні з ними уже в якості емоцій, що передбачають можливі удачі або утруднення.

Аналіз узагальноної емоції *успіху* – *невдачі* (за В. Віллонасом) дає більш чітку картину виникнення внутрішнього бар'єру як результату негативного досвіду. Так, досвід численних радощів і прикрощів у минулому актуалізуєть-

ся у вигляді емоцій, що передбачають, у міру власного нагромадження, узагальнюються. Емоція розпачу супроводжується низкою переживань, що були безуспішними спробами наближення до мети. Подібним чином узагальнюються переживання, *успіху* – *невдачі* на окремих етапах навчальної діяльності. Так, переживання із приводу окремих навчальних предметів зливаються в загальну тривогу в цілому. Узагальнена емоція *успіху* – *невдачі* взаємодіє із провідним емоційним явищем, що спонукає до навчальної діяльності, підсилюючи його, коли передбачається швидкий успіх, а за умови прогнозування невдачі – навпаки.

Функціональне значення емоцій успіху полягає в тому, що вони «підсилюють і підтримують» вихідне спонукання до мети, емоцій неуспіху – у тому, що вони «стримують і відхиляють» його.

Слід зазначити, що емоцій *успіху* – *невдачі* у свою чергу розпадається на кілька специфічних підгруп, що різняться за своїм значенням і впливом на діяльність. Одну з таких груп становлять численні відтінки радості й невдоволення – від ледь помітної до шаленої радості, від невеликої прикрості до розпачу.

Урахування емоцій *успіху* – *невдачі* є важливою умовою ефективності функціонування навчального процесу, оскільки створення високих зовнішніх бар'єрів у різноманітних педагогічних ситуаціях формує необхідну якість особистості – толерантність до негативних емоцій як неминучого супутника життя людини. У свою чергу, толерантність до зовнішніх бар'єрів знижує рівень емоцій неуспіху, підвищуючи ефективність бар'єрного подолання.

Таким чином, обгрунтовуючи в подальшому технологію запобігання бар'єрів студентами в процесі навчальної діяльності, емоції успіху будемо розглядати як одну з умов її дієвості, оскільки завжди необхідно враховувати чинник тонізуючого впливу позитивних емоцій на подальший рух вперед для досягнення нової мети. Адже створення позитивних емоцій, опора на них буде сприяти пошуку інформації, яка підтримає стан задоволення і, навпаки, негативні емоції викличуть дії, що спрямовані проти навчання, дії, що зменшують його продуктивність. Викладач покликаний бути регулятором духовного світу студента доти, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками [1, с. 15]. При задоволенні потреб, бажань, успішному досягненні мети діяльності, людина відчуває позитивні емоції такі, як: радість, натхнення, інтерес, гордість, що стимулює подальший її розвиток, прагнення діяти.

Емоції ж невдачі розглядаємо як своєрідні емоційні бар'єри студентів, що перешкоджають ефективності навчального процесу. Негативні емоційні переживання були предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (Н. Насенко, В. Суворова, Л. Гримак, В. Бодров, Р. Лазарус та інші). Результати опитування показали, що в більшості студентів переважають негативні емоції, з поміж причин їх виникнення студенти називають: неухважність до їхніх емоційних станів з боку викладачів; недооцінку викладачами емоційного фактора в навчальній роботі; відсутність взаємоповаги, взаємної поваги. Це підтверджується результатами досліджень психологів, які відмічають, що традиційна організація процесу навчання не тільки відсуває емоції на задній план, а й часто вимагає їх повного усунення. Факторами, що сприяють цій психологічно і педагогічно недоречній тенденції, є: «заперечення або недооці-

нка деякими педагогами ролі емоційних детермінант; спрощене розуміння дисципліни, думка, що зовнішні прояви емоцій окремими студентами відволікають інших від роботи; організація роботи над навчальними завданнями на репродуктивному рівні, видача готових алгоритмів і процедур вирішення завдань» [8, с. 19]. У випадку невдачі виникають емоції страху, почуття занепокоєння, тривоги, знижується самооцінка, з'являється дратівливість, агресивність, підозрілість, може настати розчарування. Для подолання бар'єрів емоційної сфери студента необхідно передбачити формування навичок керування емоціями, почуттями, навчити розуміти свої емоційні стани й причини, що їх породжують, сприяти формуванню адекватної самооцінки, яка дозволить правильно співвіднести свої сили із завданнями різних труднощів. Отже, емоційні бар'єри визначаємо як *внутрішню реакцію на зовнішній бар'єр, що втілюється в певних емоційних станах і супроджують негативні наслідки діяльності*.

Проаналізувавши результати дослідження М. Подимова [5], який вивчав бар'єри в професійній діяльності вчителя, ми, обравши основним критерієм класифікації емоційних бар'єрів саме критерій інтенсивності прояву психічного стану, вважаємо доцільним виокремити дві групи бар'єрів: бар'єри напружених психічних станів (тривога, напруженість, гнів, роздратування, збудливість) та фрустраційні бар'єри.

Коротко висвітлимо їх суть. Так, *психічна напруженість*, що, як феномен, виникає при виконанні людиною продуктивної діяльності й є своєрідною формою відбиття суб'єктом складної ситуації, у якій він перебуває. Стан психічної напруженості виникає при виконанні людиною продуктивної діяльності у важких умовах і впливає на її ефективність. Психологічна специфіка станів напруженості залежить не лише від зовнішніх впливів, хоча й вони повинні бути досить сильними для людини, але й від особистісного сенсу мети діяльності, оцінки ситуації, у якій вона перебуває. Для вирішення цих проблем безперечно значення має сила мотивів, їх ієрархія, типи ієрархії, дієвість потенційних і актуальних мотивів, усвідомленість та неусвідомленість, залежність реалізації мотивів від часу, мети, інтенсивності потреб, адекватності способів досягнення мети, вікових особливостей тощо.

Залежно від того, як впливає стан напруженості на ефективність діяльності, виділяються стани операціональної й емоційної напруженості. В основі операціональної напруженості переважають процесуальні мотиви діяльності, тому вона позитивно впливає на суб'єкт й зберігає високий рівень його працездатності.

Під поняттям «напружена ситуація» розуміється таке ускладнення умов діяльності, яке набуло для особистості та колективу особливого значення. Складні об'єктивні умови діяльності стають напруженою ситуацією тоді, коли вони сприймаються, розуміються й оцінюються людьми як важкі, небезпечні тощо. Характерною рисою будь-якої напруженої ситуації є виникнення або наявність більш-менш складного для суб'єкта завдання (проблеми), неможливість або утруднення вирішення якого й створює стан напруженості. Кожна напружена ситуація може бути охарактеризована наступними загальними ознаками: несподіванкою, раптовістю, ламанням складених стереотипів діяльності.

Наступний емоційний бар'єр – тривога – стан, який добре знайомий кожній людині, будь-яка зміна рівноваги у системі людина – зовнішнє середовище призводить до порушення задоволення актуальної потреби, ламання самої системи потреб, або ж передбачення такого ламання, породжують стан тривоги.

Різні автори дають їй власні визначення. Так, наприклад, тривога характеризується як почуття дифузійного побоювання й тривожного очікування, невизначеного занепокоєння або ж відчуття невизначеної загрози, характер і час якої не можуть бути передбаченими [5]. Тривога філогенетично оформилася й закріпилася у вигляді психічного передвісника можливого болю, сигналу про небезпеку, яка ще не настала. Передбачення небезпеки носить імовірнісний характер і залежить не тільки від ситуаційних, але й від особистісних особливостей. Індивідуальні якості відіграють тут провідну роль, тобто рівень тривожності більшою мірою визначається особистісними властивостями людини, ніж реальною ситуацією. Тривога, перешкоджає формуванню нормальної адаптивної поведінки, викликає надмірні функціональні зрушення у фізіологічних системах організму. Можна сказати, що тривога лежить в основі будь-яких змін стану й поведінки, викликаних психічним стресом.

У психологічній літературі вже давно дискутується питання про співвідношення тривоги й почуття *страху*. Уперше відмінність цих переживань сформулював К. Ясперс. Вона полягає, на його думку, у тому, що тривога відчувається індивідумом поза зв'язком з будь-яким конкретним стимулом («вільно плаваюча тривога»), тоді як страх пов'язаний із певним подразником.

Розглянемо групу фрустраційних бар'єрів. Фрустрація – психічний стан, що характеризується наявністю потреби, що не була задоволена. Стан фрустрації супроводжується різними негативними переживаннями: розчаруванням, роздратуванням, розпачем тощо. Фрустрації виникають у ситуаціях конфлікту, коли, наприклад, задоволення потреби натрапляє на непереборні або важкоподолані перешкоди. Високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації діяльності й зниження її ефективності. Виникнення фрустрації не тільки обумовлене об'єктивною ситуацією, але й залежить від особливостей особистості.

Захисні реакції при фрустрації пов'язані з появою агресивності, відмовою від важкої ситуації (у тому числі переносом дій у уявний план), зниженням складності поведінки (іноді до рівня глибокої регресії) оскільки в результаті зростаючої напруги гальмуються більш тонкі й складні структури регуляції діяльності. Фрустрація може призвести до характерологічних змін, появи невпевності в собі, фіксації ригідних форм поведінки. Вона нерідко є причиною неврозів.

Отже, роль емоцій в процесі навчання досить вагома, і викладачеві, формуючи емоційний фон в аудиторії, слід враховувати це, посилаючись на чинник тонізуючого впливу емоцій успіху на подальший рух вперед для досягнення нової мети; при цьому не слід забувати і про негативний вплив емоцій неспіху, що є свого роду бар'єрами ефективності навчального процесу, що вимагають своєчасного запобігання або подолання.

Таким чином, перспективу подальшого дослідження вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці технології запобігання та подолання емоційних бар'єрів студентів під час навчання у ВНЗ.

## Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. — 1999. — №12. — С. 13-16.
2. Гапійчук І. М. Педагогічні умови емоційної взаємодії „викладач-студент” у процесі навчання у класичному університеті: дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Інна Миколаївна Гапійчук. — Одеса. — 242 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. — М.: Просвещение, 1983. — 96 с.
4. Панюшкин В.П. Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем / В.П. Панюшкин // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. — М., 1980.
5. Подымов Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя / Николай Анатольевич Подымов: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07: Москва. — 1999. — 390 с.
6. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К.Виллонаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. — М.: Из-тво МГУ, 1984. — 288 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 1999. — 720 с.
8. Семиченко В.А. Психология эмоций / В.А. Семиченко. — Луганск: НПФ «Осирис», 1996. — 67с.
9. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А.Я. Чебыкин. — Одесса, 1992. — 168 с.
10. Якубовська О.М., Анненкова І. П. Основи формування емоційної культури майбутніх учителів / О.М. Якубовська, І.П. Анненкова: Навч. пос. — Одеса: Астропринт, 2002. — 160 с.
11. Kunkel F. Einführung in die Charakterkunde. — Leipzig, 1928.

### ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

УДК 378.371  
Гриньов В.Й.

*У статті розглядаються теоретичні підходи до дидактичної підготовки майбутнього вчителя. Визначено суть понять «дидактична підготовка» і «дидактична діяльність». Розглянуто структуру дидактичної підготовки та її компоненти: змістовий і організаційний. Визначено поняття «готовність до дидактичної діяльності».*

**Ключові слова:** дидактична підготовка, дидактична діяльність, готовність до дидактичної діяльності.

### ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Гринев В.И.

*В статье рассматриваются теоретические подходы к дидактической подготовке будущего учителя. Определена сущность понятий «дидактическая подготовка» и «дидактическая деятельность». Рассмотрена структура дидактической подготовки и ее*