



Е. Ю. Пономарёва

УДК: 159.953.5:378-052

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПОНИМАНИИ ПРЕДМЕТА ПОЗНАНИЯ

Одной из важнейших задач высшего образования является формирование у обучаемых собственной познавательной деятельности, т. е. обучение студентов мышлению. Б. Ц. Бадмаев писал: «Правильное обучение, т. е. обучение, соответствующее требованиям учебной деятельности, приводит в результате не к простому накоплению знаний и умений, а к умению мыслить с помощью знаний, т. е. дает развитие интеллектуальных способностей. Для достижения такого результата необходимо преподавателю хорошее знание психологической теории учебной деятельности и методики формирования этой деятельности у студента» [1, с. 26–27].

Для успешного усвоения студентами образовательного материала в рамках высшего образования чрезвычайно важно понимание предмета познания. В данном процессе могут возникать объективные трудности, которые снижаются целенаправленной деятельностью, которая, в свою очередь, может быть осложнена субъективными затруднениями, приводящими к различного рода психологическим преградам. Для того чтобы обеспечить максимально эффективное построение учебно-познавательной деятельности студентов, преподаватель должен исходить из вышеописанных обстоятельств и учитывать то, что для успешного познания обучающиеся должны справиться со своими психологическими барьерами.

Создание психолого-педагогических условий для овладения научными понятиями в высшей школе, а также различные стороны

учебно-познавательной деятельности стали темой исследований многих как отечественных, так и зарубежных ученых: формирование учебно-познавательной деятельности представлено в работах В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Я. Ляудис, Н. Ф. Тальвиной, Д. Б. Эльконин и др.; А. Н. Леонтьев занимался изучением вопроса осознанности обучения; пути активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся высшей школы исследовал А. Ф. Эсаулов; особенности усвоения понятий – М. Н. Скаткин С. Л. Рубинштейн; формирование познавательного действия обучающихся исследовали А. И. Подольский, И. И. Ильясов; методику преподавания психологии в высшей школе рассматривали в своих исследованиях Б. Ц. Бадмаев, В. Н. Карандашев, В. А. Семиченко, О. В. Хроменко и др.; А. Г. Комм, В. А. Семиченко отслеживали зависимость усвоения предмета познания от характера его изложения преподавателем. В целом изучением психологических барьеров, возникающих в процессе учебно-познавательной деятельности, занимались разные ученые. Конкретными вопросами занимались Н. В. Дроздова (формирование конструктивной стратегии преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности), А. А. Осипова, М. В. Евтушенко (психологические барьеры в гуманитарной подготовке студентов и этапы их преодоления); О. Ф. Худобина (педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов).

Изучение публикаций и исследований по данной тематике позволило говорить о том, что существует четыре возможные причины возникновения психологических барьеров в понимании предмета познания:

- появление затруднений в действиях с предметом познания;
- как реакция на эмоциогенную ситуацию в случае ее образования;
- некоторое знание достигнуто, но оказывается для студента неприемлемым по каким-либо причинам;
- реакция на негативную оценку достигнутого результата.



Рассмотрим данные причины более подробно.

Психологический барьер у студента может появиться в случае возникновения затруднений в действиях с предметом познания. Такие психологические барьеры, связанные с эмоциональным напряжением, имеют иную предметную направленность. Данный психологический барьер можно наблюдать, например, в процессе экспериментальной беседы, направленной на выяснение характера и причин затруднений в усвоении предмета. Студентам предлагалось решить психологическую задачу, используя известные определения понятия «личность» и раскрыть данное понятие, опираясь на помощь преподавателя. Один из обучающихся привел психологическое и философское определения, затем сделал несколько попыток раскрыть их. Затруднения появились перед расшифровкой понятия об отношениях, которые присущи личности. Далее студент эмоционально выразил недоумение по поводу необходимости проведения данной процедуры.

Проявление данного психологического барьера проходит в форме эмоционального аффекта неадекватности, что делает его сходным с психологическим барьером экзаменационного стресса. Однако причина экзаменационного стресса – это экзаменационная ситуация, но неадекватная эмоциональная реакция студента проявилась не в экзаменационной ситуации, и потому ее нельзя считать следствием эмоции тревоги или страха. Студент верно воспроизвел оба определения по памяти, не пытаясь овладеть понятием. Оставаясь во власти принятой им установки на воспроизведение знаний, он и не мог найти адекватных предмету способов действий с ним и, столкнувшись с неэффективностью навязанного установкой способа деятельности, прервал ее таким образом. Настойчивая стимуляция продолжения деятельности со стороны преподавателя может отразиться на самооценке обучающегося. Данная ситуация порождает личностную реакцию в форме психологического барьера, которым обучаемый пытается защититься от требования действовать с предметом на основе понимания, по-

тому что у него его нет. Психологические барьеры данного типа, на наш взгляд, консервируют скрытый потенциал активности студента.

Причиной появления психологического барьера может быть ответная реакция на эмоциональную ситуацию. Пример такого барьера – вид неспровоцированной записи о своем состоянии в процессе сдачи экзамена в форме обращенного к себе внутреннего монолога, выполняющего функцию самовнушения. В данном случае прослеживается защитная функция эмоции тревоги, которая возникла из-за опасения за результат экзамена. Психологический барьер обращен к экзаменационной ситуации и может быть назван экзаменационным стрессом. В случае, если эмоциональное напряжение не достигает стрессового уровня, данный вид психологического барьера может не возникнуть. Тогда эмоция тревоги может выступать в противоположной функции внутренней стимуляции требуемой деятельности.

В ходе нашего исследования мы провели изучение динамики функциональных состояний обучающихся на экзаменах в связи с уровнем их личностной тревожности и динамики функциональных состояний в течение рабочего дня в связи с уровнем личностной тревожности, степенью выраженности познавательных мотивов и в связи с особенностями силы возбудительного процесса. Для определения функциональных состояний обучающихся была использована методика САН, для исследования мотивов – тест мотивов учения (ТМУ), для определения силы возбуждения – анкета Я. Стреляу, для изучения личностной тревожности – методика Ч. Спилбергера – Ю. Ханина. Показатели САН замерялись до экзаменов, после их окончания, до начала занятий и после их окончания. Испытуемыми были студенты Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте (48 чел).

Приведем результаты исследований: показатели САН увеличиваются после экзаменов у более тревожных испытуемых; вы-



явлена статистически значимая связь между уровнем личностной тревожности и уровнем настроения до начала и после окончания занятий в университете. Чем меньше уровень личностной тревожности, тем выше настроение; изменение функционального состояния студентов по всем показателям САН связано с силой возбудительного процесса. По данным корреляционного анализа у обучающихся с большей силой возбудительного процесса показатели САН меньше и снижаются после окончания аудиторных занятий; у студентов с более высоким уровнем личностной тревожности показатели САН оказываются сниженными в стрессовой ситуации (перед экзаменами); перед экзаменами более высокие показатели САН обнаруживаются у студентов с меньшим уровнем личностной тревожности; все показатели САН обучающихся имеют тенденцию к падению в течение их рабочего дня; самочувствие, настроение, активность ухудшаются меньше после окончания занятий у тех студентов, у которых больше выражена познавательная мотивация.

Еще одной из причин возникновения психологических барьеров может быть неприемлемость по каким-либо причинам некоторых полученных знаний студентом. Открывая для себя новое знание о предмете, студент отказывается принимать это знание. Такого рода психологические барьеры появляются в познавательной деятельности обучающихся, направленной, например, на изучение психологии ребенка (возрастная психология). Основой для их появления является общее положительное отношение к детям. Оказываясь в ситуации, когда новые знания должны быть не только усвоены, но и приняты, обучающийся выходит в область оценок, которые регулируются сложившимися отношениями его личности. Смысл отношения студентов к психической реальности, к знаниям о своих свойствах или свойствах других состоит в том, что это есть, но этого не может быть. Так, данный вид психологического барьера возникает при конфликтной ситуации, когда объективное содержание, образующее знание, сталкивается с субъективным.

Психологические барьеры, возникающие как реакция на отрицательную оценку достигнутого результата, можно наблюдать в ситуациях, где полученное знание переходит в регулятор практической деятельности. Психологические барьеры подобного рода можно наблюдать при выполнении курсовых, выпускных работ. Так, студентка, изучавшая психологические причины девиантного поведения младших школьников, обнаружила у ребенка нервно-психические нарушения в виде расторможенного поведения и дефицита внимания. Влияние данных нарушений на процесс учения такого ребенка очевиден. Студентка сделала выводы о причинах неуспеваемости, подтвердив их наблюдениями, анализом продуктов детской деятельности (тетради, дневник, рисунки), ответами на вопросы анкеты для учителя, данными педагога-психолога школы. Однако студенткой не было проведено исследование других возможных причин неуспеваемости. Она определила лишь подтверждающие ее гипотезу факты, создавая у себя психологический барьер. После консультации с научным руководителем студентка на основе дополнительного исследования выдвинула новую гипотезу о пробелах в знаниях школьников как основной причине неуспеваемости, получив ее доказательство в экспериментальном обучении ребенка, что позволило сделать вывод о задержке психического развития.

Характеристикой деятельности студентов на последнем уровне является то, что затруднения здесь уже не приводят к возникновению психологических преград. Это предупреждается активным поиском предмета, его пониманием в рамках поставленной задачи и успешно осуществляющимся целеобразованием. На данном уровне непонимание уже служит в качестве побудителя деятельности, а связанное с ним затруднение перерастает не в барьер, а в вопрос, который, в свою очередь, становится первой стадией процесса целеобразования, приводящего в ходе поиска предмета к его открытию и пониманию, являясь центральным, решающим событием. Аксиологические акценты смещаются с по-



знавательных действий на требуемые предметом, меняя всю картину деятельности: из непоследовательной она превращается в последовательную, из неупорядоченной – становится упорядоченной, из бессистемной – логически организованной. В то время как психологические барьеры сдерживают, прерывают деятельность, вопросы поддерживают ее или сохраняют открытым путь для ее осуществления.

В процессе нашего исследования для раскрытия данного вопроса мы провели эксперимент, в качестве респондента была студентка, которая отличается высокой познавательной активностью на лекционных и практических занятиях по психологии. Ей было предложено на протяжении двух семестров в соответствии с заданием фиксировать возникающие у нее вопросы и отмечать, почему они возникают.

В эффективной учебно-познавательной деятельности, поставленной под контроль сознания, должны проявить себя и стать доступными для наблюдения как сами затруднения, так и психологические механизмы их преодоления. В деятельности студентки затруднения и механизмы выводились на поверхность путем ее вопросов и размышлений.

Вопросы, сформулированные студенткой были сгруппированы по признаку вызывающих затруднений:

1. Вопросы, возникшие ввиду несовпадения опережающего развернутую познавательную деятельность существующего понимания предмета с требуемым;

2. Вопросы, возникающие в связи с опасением за желаемый результат;

3. Деятельность наличного понимания предмета с требуемым;

4. Вопросы, возникающие в связи с непониманием, возникающим при изучении теоретической части предмета;

5. Вопросы, возникающие в связи с языком и логикой науки как специального познавательного объекта при необходимости овладения ими;

6. Вопросы, связанные с тем, что требуемые результаты могут не совпадать с теми,

которые достигнуты с помощью привычных способов действий, т. е. проявление установки;

7. Вопросы, вызванные сложностями в практически-педагогическом и личном плане;

8. Вопросы, основанные на соотношении научного понимания предмета с результатами его эмпирического познания и понимания, если между ними обнаруживается расхождение.

Проследить то, какие изменения произошли с момента знакомства с предметом до момента, который непосредственно предшествует переходу усвоенных знаний, помогают разбор сложностей, сменяющих друг друга в ходе учебно-познавательной деятельности, вопросы и размышления студентки:

– изучение психологии вызывает в студентах чувство доверия к ней как науке и заставляет по-другому посмотреть на явления, которые ранее вопросов не вызывали;

– несовпадение желаемого и реально существующего может вызывать у студента несогласие, удивление, протест;

– превращение науки в объект познания способствует столкновению с необходимостью понять язык науки и поставить вопросы о содержании понятий, о значении научных терминов, употребляемых в том или ином контексте;

– возникновение философского взгляда на предмет, поиск наиболее общего смысла событий, которые происходят с изучаемым предметом, в котором студенты руководствуются психологическими и философскими категориями;

– если представления, возникшие благодаря существующему опыту, противопоставляются логике науки, у студента могут возникнуть сомнения, недоверие к ним;

– на основе принятой общенаучной идеологии оказываются возможными вопросы, которые выводят обучающихся за рамки учебного познания и свидетельствуют о превращении психологической науки из предмета познания в метод решения практических психологических задач;

– вопросы возникают ввиду того, что обучающиеся надеются найти в науке подтверждение своим ожиданиям.



Психологические условия возникновения вопросов в процессе познания оказываются изменчивыми, «процессуально» обусловленными. Поводом для возникновения многих вопросов являются субъективные ассоциации и аналогии. Конструктивный генератор вопросов – затруднения психолого-педагогического и личного характера, которые неизменно появляются в процессе занятий ввиду их профессиональной направленности. Подобный анализ позволяет проследить переход студентов от действия по логике субъекта к действиям по логике объекта, который связан с необходимостью менять отношения, оценки, понимание предмета и способы его мышления. Преодоление познавательного конфликта проходит благодаря повторяющемуся на том или ином этапе способу перехода, который выражается в вопросах поиска сущности предмета, открытие которого приводит к пониманию последнего, формированию новой цели, задачи. В подобной ситуации цель не формулируется, снятие вопроса и его дальнейшее появление как формы мысли на новом уровне свидетельствует о фактическом функционировании в качестве регулятора познания.

Студентка в процессе самонаблюдения отмечала переживания и действия, которые сменяли друг друга по мере последовательного познавательного овладения предметом: надежда на подтверждение понимания; удивление несопадением привычного и требуемого понимания предмета; сомнение в правильности понимания; несогласие до уровня протеста; сомнение в обоснованности предлагаемых наукой утверждений; поиск предмета путем последовательного проникновения в его сущность.

Ввиду того, что эти состояния и действия передают оценку студенткой субъективной значимости объяснений изучаемых явлений, а то, что они сменяются, является отражением изменения этой оценки, мы говорим о том, что данный процесс является смещением аксиологических акцентов способов понимания и мышления на те, которые требуются предметом.

Таким образом, сложности получения новых научных знаний возникают у студентов в тех случаях, когда способы усвоения знаний уже не отвечают свойствам познавательного объекта. Для того чтобы нивелировать затруднения, необходимо преобразовывать деятельность в требуемую, на пути к чему возникают психологические барьеры учебно-познавательной деятельности.

Если рассматривать ситуации возникновения психологических преград по характеру той деятельности, в среде которой они возникают, мы можем говорить о том, что существует две группы: барьеры учебной деятельности, которые препятствуют непосредственному присвоению и использованию научных знаний в ходе обучения; психологические барьеры процесса понимания, которые возникают в процессе противоречий в учебной деятельности. К первой группе относятся барьеры праксиологические (установки) и эмоциональные (например, барьер тревожности), ко второй группе относятся когнитивные психологические барьеры идентификации и инерции эмпирического мышления.

В качестве вывода мы можем сказать, что такое явление, как психологические барьеры, возникает в условиях познавательных конфликтов. Для того чтобы справиться с затруднениями подобного характера, необходимо использовать вопросы поиска сущности предмета, открытия его свойств, понимания предмета в контексте производимой деятельности и целеобразования, в чем и выражает себя понимание. Эффективное освоение знаний становится возможным благодаря смещению аксиологических акцентов с наличных средств познавательной деятельности на требуемые предметом, с неадекватных ему на адекватные, что вызвано целеобразованием.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются некоторые аспекты учебно-познавательной деятельности, в частности, причины возникновения психологических барьеров в усвоении понимания предмета познания и пути их преодоления.



Ключевые слова: психологические барьеры, учебно-познавательная деятельность, предмет познания, познавательные конфликты.

SUMMARY

In the article some aspects of educational-cognitive activity of students are examined, in particular, reasons of origin of psychological barriers in mastering of understanding of the article of cognition and way of their overcoming.

Key words: psychological barriers, educational and cognitive activity, subject of cognition, cognitive conflicts.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гум. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Дроздова Н. В. Формирование конструктивных стратегий преодоления студентом психологических барьеров в учебной деятельности: автореф. ... канд. психол. наук. – 2009.
3. Карандашёв В. Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 250 с.
4. Левченко Е. В. Субъективные ожидания студента и методика преподавания психологии // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 80–86.
5. Осипова А. А., Евтушенко М. В. Психологические барьеры в гуманитарной подготовке студентов и основные этапы их преодоления // Аспирант: Южный университет (ИУБиП). – 2014. – С. 51–55.
6. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. – К.: «Магістр-S», 1997. – 124 с.
7. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 272 с.
8. Хроменко О. В. Методика преподавания психологии. Конспект лекций. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. – 256 с.
9. Худобина О. Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе билингвального обучения в вузе: автореф. ... канд. пед. наук. – 2007. – 22 с.

**С. В. Хребина, А. И. Власенко,
А. В. Плугарева**

УДК 159.9.072

РОЛЬ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Реалии современного российского общества ставят задачу перед высшим образованием сформировать готовность студентов к профессиональной деятельности, включающую высокий уровень его профессиональных и личностных ценностных ориентаций, отражающих качественные связи и отношения знаний, умений, навыков и практического опыта.

В работах К. Ю. Эвниной по изучению ценностно-смысловой сферы студенческие годы определяются как период профессионального становления, обуславливающий появление кризисных этапов, которые могут существенно повлиять на уровень психологической готовности к профессиональной деятельности [9]. Исходя из этого постулата, наиболее целесообразно формировать ценностное отношение студентов к профессии именно на этапе обучения в вузе.

Психологический анализ данной проблематики в современном мире выявляет противоречие между запросом государства в подготовке высшей школой квалифицированных специалистов и отсутствием теоретических научных разработок по проблеме формирования у них готовности к профессиональной деятельности. Это актуализирует проблему определения ценностной основы психологической готовности к профессиональной деятельности студентов гуманитарной направленности.