



ИСТОЧНИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ДИСКОМФОРТА ОБУЧАЮЩИХСЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

© *Е.В. Максимюк*

Сибирский государственный автодорожный университет,
Омск, Российская Федерация

Поступила в редакцию 27.07.2022

В окончательном варианте 19.08.2022

■ Для цитирования: Максимюк Е.В. Источники психологического и эмоционального дискомфорта обучающихся и методические способы их преодоления // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 3. С. 49–64. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.3.4>

Аннотация. В статье анализируются результаты опроса студентов первого курса Сибирского государственного автодорожного университета, проведенного для выявления проблемных зон и факторов, влияющих на возникновение психоэмоционального дискомфорта у обучающихся на начальном этапе обучения. Перспективой исследования является дальнейшая разработка и внедрение эффективных методов нивелирования факторов, являющихся источниками психоэмоционального дискомфорта во время учебно-воспитательного процесса, и создание комфортной образовательной среды, обеспечивающей когнитивное и эмоционально-рефлексивное включение обучающихся в образовательный процесс.

Исследование проводилось в несколько этапов. Ответы респондентами давались в свободной форме. Результаты первого опроса позволили оценить степень психоэмоционального комфорта обучающихся на 26 разных дисциплинах. На втором этапе было проанализировано наличие психологического комфорта у обучающихся на занятиях в зависимости от характера дисциплины. Третий этап исследования был направлен на выявление источников дискомфорта. Выявленные источники были подразделены на внешние, связанные с личностью педагога, и внутренние, связанные с самим обучающимся. Затем был проведен дальнейший опрос с целью выявления факторов, вызывающих психоэмоциональный дискомфорт. В качестве внешних факторов респонденты указали языковую личность педагога, манеру подачи материала и характер требований. Внутренними факторами являются уровень собственных знаний респондентов, неуверенность в себе и неопределенность перспективы. На последнем этапе исследования респонденты должны были предложить способы преодоления дискомфорта на занятии. Анализ ответов показал, что большинство респондентов готовы самостоятельно решать проблемы психоэмоционального дискомфорта путем совершенствования знаний, более тщательной подготовки к занятиям, воспитания большей уверенности в себе, а также путем своевременного решения возникающих вопросов и конструктивного диалога с педагогом. В заключительной части на основании выявленных источников и факторов формулируются методические рекомендации по способам устранения психоэмоционального дискомфорта обучающихся на занятии.

Ключевые слова: психоэмоциональный дискомфорт; психологический барьер; когнитивный потенциал; эффективность усвоения; уровень мотивированности.



SOURCES OF PSYCHOLOGICAL AND EMOTIONAL DISCOMFORT OF STUDENTS AND METHODOLOGICAL WAYS TO OVERCOME IT

© *E.V. Maksimyuk*

Siberian State Road University, Omsk, Russian Federation

Original article submitted 27.07.2022

Revision submitted 19.08.2022

■ For citation: Maksimyuk E.V. Sources of psychological and emotional discomfort of students and methodological ways to overcome it. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2022;19(3):49–64. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.3.4>

Abstract. The paper analyzes the results of a survey of first-year students of the Siberian State Automobile and Highway University, conducted to identify the problem areas and factors provoking psycho-emotional discomfort among students at the initial stage of education. The prospect of the study is the further development and implementation of effective methods for leveling factors that are sources of psycho-emotional discomfort during the educational process, and creating a comfortable educational environment that provides cognitive and emotional-reflexive inclusion of students in the educational process. The study was carried out in several stages. The results of the first survey made it possible to assess the degree of psycho-emotional comfort of students in 26 different disciplines. At the second stage, the presence of psychological comfort among students in the classroom was analyzed, depending on the nature of the discipline. The third stage of the study was aimed at identifying sources of discomfort. The identified sources were divided into external, associated with the personality of the teacher, and internal, associated with the student himself. Then a further survey was conducted to reveal factors that cause psycho-emotional discomfort. As external factors, the respondents indicated the language personality of the teacher, the manner of presenting the material and the nature of the requirements. Internal factors are the level of respondents' own knowledge, self-doubt and uncertainty about the prospects. At the last stage of the study, the respondents had to suggest ways to overcome discomfort in the classroom. An analysis of the answers showed that the majority of respondents are ready to independently solve the problems of psycho-emotional discomfort by improving knowledge, more thorough preparation for classes, raising self-confidence, as well as by timely solving emerging issues and constructive dialogue with the teacher. In the final part, based on the identified sources and factors, methodological recommendations are formulated on how to eliminate the psycho-emotional discomfort of students in the classroom.

Keywords: psycho-emotional discomfort; psychological barrier; cognitive potential; efficiency of assimilation; level of motivation.

Введение

При знакомстве с новым предметом или преподавателем большинство студентов испытывают психоэмоциональный дискомфорт, состояние, переживаемое как неопределенное, гнетущее, способное нарушить нормальную деятельность, проявляющееся в виде тревоги, беспокойства, страха, неуверенности в себе, в своих силах, подавленности, агрессии, апатии, стрессе. В большинстве случаев в рамках образовательного процесса это — психоэмоциональная напряженность, мешающая обучающимся сосредоточиться на предмете, рождающая мнимую проекцию присутствия проблем. Одной из задач педагога в течение занятия является снятие психоэмоциональных барьеров с целью раскрытия когнитивного потенциала обучающихся для увеличения степени эффективности занятия и объема усвоенного материала.

Эмоция — особый вид психического отражения, рефлексия в форме непосредственного переживания фактов, явлений и событий, формирующая субъективную оценку, отношение к миру. Особенность эмоций заключается в осознании значимости реалий для действующего субъекта, обусловленной объективными свойствами в перспективе применения к потребностям субъекта. Дифференциация значимости объекта позволяет субъекту делать осознанный выбор, основываясь на аксиологической и прагматической приоритетности.

Эмоции занимают особое место в рамках познавательных психических процессов, так как оказывают влияние на все компоненты познавательной деятельности: рецепцию, воображение, память, мышление и на процессы изъятия воли. Качество когнитивной деятельности часто детерминировано психоэмоциональным состоянием индивида, оно может как тормозить когнитивные процессы, так и стимулировать их. Как правило, положительные эмоции увеличивают мотивацию, а отрицательные уменьшают. Но бывает и наоборот. Эмоции, возникающие в процессе деятельности, не снижают ее эффективность. Индивид должен научиться контролировать эмоции, чтобы эффективнее справляться с проблемными ситуациями. Эмоциональная устойчивость зависит как от психофизиологических факторов (свойств нервной системы), так и от психологических факторов — сложных механизмов саморегуляции и контроля поведения, формируемых в процессе воспитания личности (Леонтьев) [2].

Л.С. Выготский сформулировал принцип единства аффекта и интеллекта в структуре поведения и деятельности человека, когда эмоции и мышление функционируют в человеческом сознании как единое целое. Обычно конкретный акт поведения начинается и завершается эмоциональной оценкой ситуации и принятого решения, но мысль при этом доминирует [3].

Учет в профессиональной деятельности психоэмоциональных особенностей другого человека помогает пониманию его действий и поступков, установлению с ним эффективных способов общения. Присутствие психоэмоциональной устойчивости является неотъемлемым условием успешной реализации многих видов профессиональной деятельности, включая педагогическую. Характерными признаками педагогической деятельности являются высокая целенаправленность, динамичность, напряженность, гибкость, обилие конфликтных

ситуаций, многообразии решаемых задач и возникающих проблем, требующих быстрых и правильных решений [4].

Ключевую роль в процессе усвоения материала играет психоэмоциональное состояние обучающегося, поскольку процесс обучения всегда опосредован индивидуально-психологическими особенностями обучающегося. Успех процесса обучения всегда детерминирован рядом условий, задаваемых извне [5].

Снятие психоэмоциональных барьеров не только формирует устойчивую психоэмоциональную базу, способствующую интенсификации усвоения нового материала, но и мотивирует студентов к самовыражению и получению нового опыта, что стимулирует рост личностного и профессионального потенциала.

Педагогу необходимо быть отчасти психологом, чтобы заметить и устранить психоэмоциональный дискомфорт, пока он не стал причиной психоэмоциональных барьеров, которые препятствуют усвоению материала и значительно снижают мотивацию к дальнейшему обучению. При обнаружении проблемы необходимо преобразование деятельности, сознательное и рефлексивное управление развитием ситуации, приводящее к психоэмоциональной корректировке субъекта образовательного процесса. Стратегия профессиональной деятельности педагога должна включать стратегическую реакцию на психоэмоциональное состояние аудитории и стремление создать условия для максимального раскрытия когнитивного и творческого потенциала обучающихся.

Педагог должен осознавать и свою заинтересованность в снятии психоэмоциональных барьеров. Это позволит ему получить комфортную рабочую среду, способствующую реализации его как профессионала. Для устранения возникновения психоэмоциональных барьеров нужна своевременная диагностика аудитории, прогностический подход к преподаванию, готовность коммуницировать с целью корректировки психоэмоционального состояния обучающихся, реализация управленческого потенциала для увеличения степени заинтересованности обучающихся в образовательном процессе и, в частности, в вашем предмете. Для этого необходимо апеллировать не только к когнитивной базе, но и взаимодействовать с рефлексивным полем обучающихся путем аргументации, корректировать содержание исходя из специфики проблемной задачи.

1. Обзор литературы

Проблема развития педагогического потенциала в решении проблемных ситуаций, возникающих в процессе педагогической деятельности, всегда являлась очень актуальной.

Разработкой методики диагностики ситуативной проблемности в нашей стране занимаются М.М. Кашапов, Ю.Н. Дубровина, Т.Г. Киселева, А.В. Лейбина, Ю.В. Пошехонова, С.А. Хазова, М.А. Крылова и др. [6–11].

Вопросы раскрытия когнитивного ресурса у обучающихся решает И.В. Сегафимович. Она говорит о необходимости поиска новых подходов в развивающемся образовательном пространстве с целью раскрытия когнитивных способностей ученика, культурно-нравственного воспитания и расширения творческого потенциала личности обучающегося [12].

Т. Гордеева, Е.Н. Осин, Д.Д. Сучков, Т.Ю. Иванова, О.А. Сычев, В.В. Бобров описывают то, как самоконтроль помогает саморазвитию, способствуя достижению практических целей. Самоконтроль содействует получению новых знаний, расширению кругозора [13]. В.И. Моросанова утверждает, что осознанная саморегуляция обеспечивает более эффективное достижение целей [14].

М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов, Н.М. Голубева анализируют как рефлексия обучающихся способствует адаптации на уроках к новому материалу и новым подходам [15]. Увеличилось количество работ, направленных на изучение метакогнитивного опыта, ментальных структур, позволяющих осуществлять непровольную и произвольную регуляцию интеллектуальной деятельности [16, 17].

Исследователи подчеркивают, что постоянное совершенствование педагогических навыков, накопление и углубление знаний в области психологии общения, сформированное профессиональное мышление помогают в реализации поставленных задач. Большое внимание в последнее время уделяется изучению профессионального мышления. Профессиональное мышление позволяет человеку интуитивно связать поставленный вопрос или задачу с аналогичными и на основании общности и опыта принять взвешенное и конструктивное решение. Обобщение многолетнего опыта, связанного с систематизацией знаний и прецедентных случаев, их обобщение, классификация и дифференциация рождает автоматизацию, активацию видения ситуации целиком, что позволяет увидеть и предложить новые подходы в решении проблемных задач [18–21].

Вопросами профессионального мышления и групповой психологии в рамках современного общества и в условиях глобальной цифровизации разных сфер, в том числе сферы образования, изучением организационного поведения и его регуляцией занимались Д.А. Китова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Толстых. Особым объектом изучения при этом становится организационная культура и ее признаки: вовлеченность, терпимость, лояльность, пристрастность, ответственность; рабочий климат, удовлетворенность, целеустремленность, верность и др. [22–25].

Много внимания этой проблеме уделяется и за рубежом. М. Farrel [26] работает над описанием поведенческих, эмоциональных и социальных трудностей, G. Hannel [27] занимается разработкой проблемы выявления детей с особыми потребностями, составляет инструкции и дает рекомендации для учителей, В. Somekh, К. Zeichner [28] говорят о необходимости реформы образования, модернизации теории и практики, исходя из современных условий. J. Kaufman [29] видит способ решения многих проблем в творческом и креативном подходе. J. Baron [30] считает, что ключом к решению многих вопросов является индивидуальный подход. Fangjing Li [31] придерживается позиции, что проблемы надо решать до их возникновения путем применения превентивных мер. Одним из способов предотвращения возникновения проблем является создание комфортной рабочей среды на индивидуальном и групповом уровне S.L. Foster, P.J. Lloyd [32]. S.E. Jackson, R.S. Schuler [33] считают, что при этом необходимо учитывать профессиональную специфику организации при управлении человеческими ресурсами. Т. Mcelroy, D.L. Dickinson, I.P. Levin [34] являются сторонниками комплексного подхода в вопросах принятия решений. J.D. Mayer, R.C. David, P. Salovey [35] глубоко

занимаются вопросами роли эмоций в процессе жизнедеятельности и целеполагания индивида. Эмоции влияют не только на самосознание человека, но и на межличностные отношения, поэтому необходимо заниматься их анализом с целью самосовершенствования себя как личности и как эффективного члена разных социальных групп. R. Lazarus, D. Kahneman, S. Lavy, R. Eshet [36–38] утверждают, что для педагогов важно не только регулировать психоэмоциональное состояние реципиентов, но и уделять достаточное внимание собственным эмоциям, чтобы избежать профессионального выгорания. Эмоциональному выгоранию по разным причинам подвержены и студенты [39–41], поэтому очень важно вовремя диагностировать возникающие проблемы психоэмоционального характера и/или осуществлять превентивные меры, создавать комфортную образовательную среду для успешной реализации образовательных программ и раскрытия когнитивного и творческого потенциала обучающихся.

2. Материалы и методы исследования

Материалом для исследования послужили результаты опроса респондентов, полученные в результате анкетирования, проведенного в январе 2022 г. среди студентов Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета с целью оценки степени психоэмоционального комфорта обучающихся на разных дисциплинах. В опросе приняло участие 230 студентов первого курса, проходящих обучение на экономическом, автотранспортном факультете, а также на факультете информационной безопасности, промышленно-гражданского строительства, строительства дорог и мостов. Выбор респондентов обусловлен тем, что на первом курсе студенты проходят через психологическую адаптацию, и педагог в этом процессе играет ключевую роль. Первая сессия также автоматически поднимает уровень психоэмоционального напряжения. И несмотря на то, что в вузе внедрена система балльно-рейтинговой оценки, когда обучающиеся получают зачет или экзамен автоматически по результатам промежуточных аттестационных работ (контрольных точек), у обучающихся обостряется психоэмоциональный фон при выставлении первого зачета или экзамена. Выбранный период опроса поможет нам получить реакции респондентов в один из пиковых периодов психоэмоциональной напряженности.

Цель исследования заключается в увеличении степени усвоения материала за счет выявления и устранения проблемных зон и факторов, влияющих на возникновение психоэмоционального дискомфорта у обучающихся на начальном этапе обучения, мешающих раскрытию когнитивного потенциала обучающихся, усвоению материала, снижающих продуктивность и эффективность образовательного процесса.

В исследовании применялись методы анкетирования, контент-анализа, когнитивно-семантического анализа и выработки конструктивных решений.

3. Ход и результаты исследования

На первом этапе респондентам нужно было перечислить пять любых дисциплин, которые они изучают. Респонденты называли дисциплины, не зная, что их предстоит оценивать. Это обеспечило нам чистоту исследования. Затем, на втором этапе, им было предложено оценить свой уровень комфорта по

десятибалльной шкале от 0 до 10. Для снятия разночтений в трактовке понятия «психоэмоциональный дискомфорт» обучающимся было приведено в качестве стимула теоретическое определение. Усредненная оценка респондентов от 10 до 8 квалифицировалась как очень высокий уровень комфорта, от 8 до 6 как высокий уровень комфорта, от 6 до 4 как средний уровень комфорта, от 4 до 2 как низкий уровень комфорта, от 2 до 0 как очень низкий уровень комфорта. Всего респондентами было оценено 26 разных дисциплин. Были получены следующие результаты: на 13 дисциплинах, что составляет 50 % от общего количества проанализированных учебных дисциплин, уровень психоэмоционального комфорта был оценен как очень высокий; на 7 дисциплинах — это 27 % от общего количества проанализированных учебных дисциплин, студенты оценили свой уровень комфорта как высокий; на 4 дисциплинах (15 %) уровень комфорта был оценен как средний; на 2 дисциплинах (8 %) уровень комфорта обучающихся был низким. Оценки с показателем — очень низкий уровень психоэмоционального комфорта — отсутствовали (рис. 1).

Затем мы попытались выяснить, чем продиктована разная частотность появления разных дисциплин, и проанализировать зависит ли психоэмоциональный комфорт от типа дисциплины, ее принадлежности к гуманитарному профилю или к техническому. Гуманитарный или технический склад ума предполагает не только предрасположенность и успех в определенных предметах; но и особый характер мышления, набор черт характера. Мы опросили студентов, где им более комфортно в психоэмоциональном плане — на дисциплинах гуманитарного или технического профиля, принимая во внимание то, что они являются обучающимися в техническом вузе. 58 % респондентов ответили, что им более комфортно на дисциплинах технического характера. 27 % респондентов более комфортно чувствовали себя на дисциплинах гуманитарного характера. 15 % респондентов ответили, что они чувствуют себя одинаково комфортно на дисциплинах технической и гуманитарной направленности. Ответов, что обучающиеся чувствуют себя одинаково дискомфортно на дисциплинах гуманитарного и технического цикла, получено не было (рис. 2).

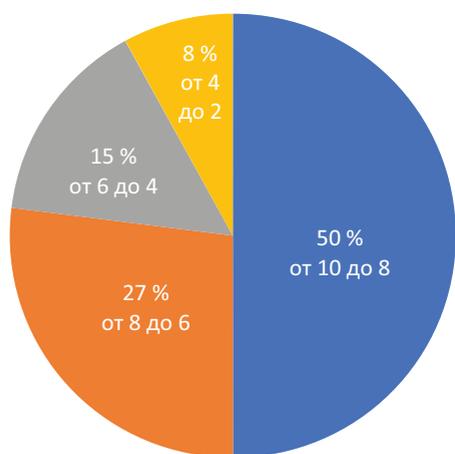


Рис. 1. Уровень психоэмоционального комфорта обучающихся на занятии

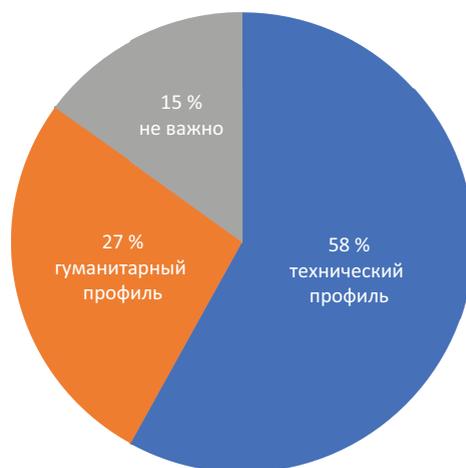


Рис. 2. Наличие психоэмоционального комфорта у обучающихся на занятиях в зависимости от характера дисциплины

Проведенное исследование свидетельствует, что на уровень психоэмоционального комфорта влияет не только характер дисциплины. Мы попытались выявить посредством дальнейшего опроса, что еще является источником психоэмоционального дискомфорта на занятиях. Оказалось, что в большинстве случаев (54 %) источником психоэмоционального дискомфорта является нехватка знаний у самих обучающихся. В 46 % ответов в качестве источника дискомфорта называются личные качества педагога (рис. 3).

Дальше мы провели опрос, что именно в обучающихся вызывает психоэмоциональный диссонанс. Оказалось, что у 37 % студентов дискомфорт вызывает манера обращения или комментирования выполненных работ или полученных ответов. 34 % респондентов испытывают дискомфорт из-за манеры подачи материала (скорость речи, громкость речи, дикция, логичность изложения, преемственность материала, отсутствие иллюстративных материалов). Если скорость речи высокая, студенты не всегда успевают конспектировать или улавливать главную мысль. Если скорость речи низкая, это расслабляет студентов, они начинают думать о своем, отвлекаться и тоже теряют ход развития мысли. Если речь слишком тихая, многие студенты не могут расслышать и стесняются попросить педагога повторить или произнести громче. Четкая артикуляция при подаче материала особенно важна на уроках иностранного языка, она позволит правильно зафиксировать и запомнить иноязычные лексемы. При подаче материала необходимо сохранять логичность изложения, если педагог пропускает какой-то материал или оставляет его без комментариев и примеров, это может способствовать снижению мотивации и разрушать уже построенные логические связи у обучающихся. Все это рождает эмоциональный и психологический дискомфорт, снижающий степень усвоения материала, уровень мотивированности, масштаб уверенности в себе и своих силах. Еще одним фактором возникновения дискомфорта стали требования педагога. 29 % респондентов испытывают дискомфорт, когда требования для них недостаточно ясны, или они считают их очень завышенными, или на выполнение выделяется недостаточно времени. В этом случае обучающийся начинает сомневаться в собственных силах, возникает

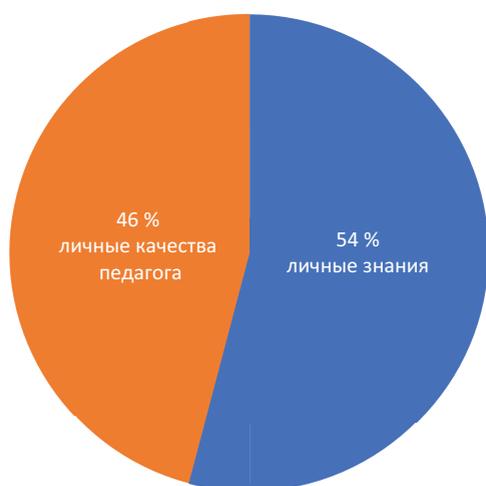


Рис. 3. Источники психоэмоционального дискомфорта у обучающихся на занятии



Рис. 4. Внешние факторы, влияющие на психоэмоциональный комфорт обучающихся

внутреннее сопротивление психоэмоционального характера, которое не всем обучающимся удается преодолеть (рис. 4).

После экспликации внешних факторов, влияющих на психоэмоциональное состояние обучающихся, мы изучили более детально, какие внутренние факторы становятся причиной возникновения психоэмоциональных барьеров. Опрос показал, что у 68 % респондентов причиной возникновения дискомфорта является уровень собственных знаний, который не соответствует уровню, предъявляемому в рамках изучаемого предмета или дисциплины.

23 % респондентов, даже имея достаточную базу данных, чувствуют неуверенность в себе, в собственных силах, в правильности своей позиции. 9 % респондентов, обладая прочным фундаментом знаний и будучи уверенными в своих силах, все же испытывают психоэмоциональный дискомфорт, поскольку они не до конца знают или понимают требования преподавателя (рис. 5).

Следующим этапом исследования стало изучение способов преодоления дискомфорта, предложенных обучающимися. Оказалось, что 74 % респондентов готовы самостоятельно решать возникающие у них психоэмоциональные проблемы. 38 % респондентов видят выход из ситуации в воспитании уверенности в себе, стрессоустойчивости. 12 % респондентов считают, что проблема уйдет, если выучить все, что касается темы занятия. Еще 12 % близки к предыдущей группе и считают, что более тщательная подготовка к уроку снимет напряжение и стресс, поднимет уверенность в собственных силах. Эквивалентная по количеству группа респондентов (12 %) сошлась во мнении, что уровень дискомфорта увеличивается прямо пропорционально количеству долгов, чем больше задолженностей, тем больше уровень испытываемого дискомфорта. Оставшиеся респонденты не могут или не готовы самостоятельно решать проблемы психоэмоционального характера характера на уроке. 13 % из общего количества респондентов нуждается для стабилизации своего состояния в конструктивном диалоге с преподавателем. Еще 13 % не видят причины в себе, а ссылаются на низкую мотивированность и видят функцию педагога не только в преподавании учебного материала, но и в формировании мотивационной базы у обучающихся (рис. 6).

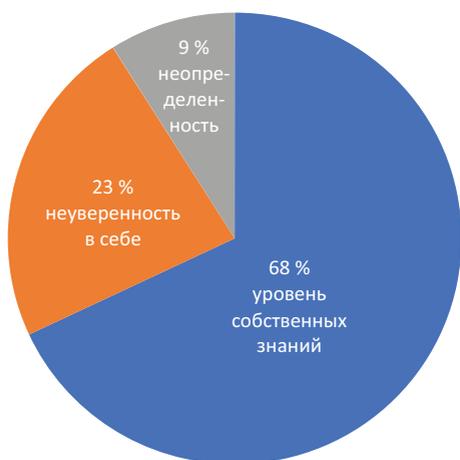


Рис. 5. Внутренние факторы, влияющие на психоэмоциональный комфорт обучающихся

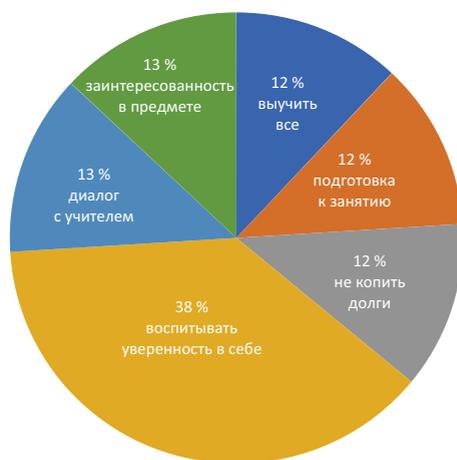


Рис. 6. Способы преодоления дискомфорта (глазами студентов)

4. Обсуждение и заключение

Несмотря на то, что большинство респондентов (77 %) при опросе оценили свой уровень психоэмоционального комфорта как высокий и очень высокий, в дальнейшем исследовании они указали на ряд факторов, которые оказывают влияние на уровень психоэмоционального комфорта в процессе обучения. Среди них факторы, связанные с педагогами, и факторы, связанные с самими обучающимися. Исходя из ответов респондентов, психоэмоциональный дискомфорт трактуется ими как состояние, проявляющееся в виде тревоги, беспокойства, неуверенности в себе, в своих силах. При этом последний этап исследования выявил готовность обучающихся самим решать проблемы, связанные с присутствием психоэмоционального дискомфорта в период обучения, преодолевать себя и возникающие трудности. 13 % респондентов считают, что педагог в первую очередь сам должен видеть особый смысл в своей деятельности и должен транслировать эту заинтересованность. Психоэмоциональная опустошенность педагога является фактором демотивирующим студентов.

Устранению психоэмоциональных барьеров на занятии способствуют:

- высокая мотивированность педагога в своем предмете;
- ясная перспектива (четко обозначенный план занятий);
- методические рекомендации по освоению материала (в случае возникновения потребности самостоятельного освоения);
- обратная связь с педагогом с помощью современных цифровых технологий (учебные порталы, мессенджеры) с целью получения дополнительных консультаций, комментариев к работе;
- возможность проведения работы над ошибками.

Необходимо разъяснить обучающимся роль разного вида заданий в масштабе всей дисциплины и дальнейшей профессиональной и социальной деятельности.

В зоне комфорта обучающийся расслабляется, если это дисциплина теоретического характера, или активизируется, если это практический курс, например, иностранного языка. На этой дисциплине особенно важно ввести обучающихся в зону комфорта, в противном случае они не заговорят, вдохнуть в них уверенность, что они учатся и ошибки случаются у всех, главное работать над ними. Достигнув зоны комфорта, установка «я могу», превращается в установку «я хочу», включается потребность в самоактуализации и самореализации, просыпается творческая рефлексия и инициатива. На этом этапе педагогу очень важно эмоционально поддерживать и стимулировать к дальнейшему развитию, к выходу на самостоятельный уровень решения эвристических ситуаций. Следует переходить от упражнений к заданиям и ситуациям, успешное выполнение которых будет свидетельствовать о сформированности языковых компетенций и о сформированности творческого профессионального мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилова Н.Н., Крылова А.Л. Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Учебная Литература, 1997. – 207 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 5. – 251 с.
4. Логинова Н.Ф. Профессиональное становление молодых педагогов: ситуация, способы действия перспективы // Исследования молодых ученых. – 2018. – Т. 3(36). – С. 92–101.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
6. Кашапов М.М., Дубровина Ю.Н. Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций. 1998. – [Web Page]. URL: <https://vuzdoc.org/150451/psihologiya/oprosnik>
7. Кашапов М.М., Киселева Т.Г. Диагностика ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления. 1998. – [Web Page]. URL: <https://studref.com/406694/pedagogika/oprosnik>
8. Лейбина А.В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. – Ярославль, 2008. – 230 с.
9. Кашапов М.М., Пошехонова Ю.В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении. Психологический журнал. – 2017. – Т. 38. – №3. – С. 57–65.
10. Шадриков В.Д. Мышление как проблема психологии // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 10. – С. 2–11.
11. Хазова С.А., Крылова М.А. Ментальная репрезентация трудных жизненных ситуаций как ресурс защитно-совладающей активности взрослых // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2020. – № 43 (62). – С. 148–157.
12. Серафимович И.В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социо-экономического типа профессий // Национальный психологический журнал. – 2021. № 4 (44). – С. 75–83.
13. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 2. – С. 46–58.
14. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 4. – С. 62–78.
15. Григорьева М.В., Шамяинов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 5. – С. 23–30.
16. Карпов А.В. Метакогнитивная специфика образовательных ситуаций в педагогической деятельности // Мир психологии. – 2020. – Т. 103. – № 3. – С. 12–23.
17. Козулин А. Зачем учителям обучаться метакогнитивным навыкам? // Культурно-историческая психология. – 2021. – Т. 17. – № 2. – С. 59–64.
18. Кашапов М.М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. – 2021. – № 14. – С. 35–46.
19. Кашапов М.М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 15. – № 1. – (55). – С. 100–109.

20. *Кашанов М.М., Серафимович И.В.* Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 3. – С. 43–52.
21. *Серафимович И.В., Шляхтина Н.В., Бобылева Н.И.* Профессиональное мышление и социально-психологические особенности менеджеров в образовании // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 2. – С. 288–303.
22. Психолого-педагогические проблемы современного социума. – М.: МПГУ, 2018. – 297 с.
23. *Китова Д.А.* Социально-психологические ресурсы развития общества в условиях цифровых технологий // Социологическая наука и социальная практика. – 2020. – Т. 8. – № 2(30). – С. 24–40.
24. *Забродин Ю.М.* Психология управления человеческими ресурсами (очерки теории психической регуляции поведения). – М.: МГППУ, 2017. – 224 с.
25. *Толстых Н.Н.* Социальная психология развития: интеграция идей Л.С. Выготского и А.В. Петровского // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16. – № 1. – С. 25–34.
26. *Farrel M.* The effective teacher's guide to behavioural, emotional and social difficulties. London: Routledge. [Web Page]. URL: www.goodreads.com/book/show/691890
27. *Hannell G.* Identifying children with special needs: Checklists and action plans for teachers. Thousand Oaks, California: Sage. 2006. [Web Page]. URL: <https://www.semanticscholar.org/76ee4b4337f4cfcf5945c9f21b3ae63b3a65502f>
28. *Somekh B., Zeichner K.* Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. Educational Action Research. 2009. № 17. Pp. 5–21. DOI: 10.1080/09650790802667402
29. *Kaufman J.* Creativity as a Stepping Stone Toward a Brighter Future. Journal of Intelligence, 2018. DOI: 10.3390/jintelligence6020021 [Web page] URL: https://www.researchgate.net/publication/324215312_Creativity_as_a_Stepping_Stone_toward_a_Brighter_Future
30. *Baron J.* Individual Mental Abilities vs. the World's Problems // Journal of Intelligence, 2018. № 6 (2). Pp. 1–14. DOI: 10.3390/jintelligence6020023
31. *Fangjing Li.* Analysis and Quantitative Research on Early Warning Model for Enterprise Human Resource Based on Extension Theory // Revista de la Facultad de Ingeniería. U.C.V., 2017. № 32 (2). Pp. 507–514.
32. *Foster S.L., & Lloyd P.J.* Positive psychology principles applied to consulting psychology at the individual and group level // Psychology Consulting Psychology Journal: Practice and Research. 2007. №59 (1). Pp. 30–40. [Web page]. DOI: 10.1037/1065-9293.59.1.30
33. *Jackson, S.E., Schuler R.S.* Understanding human resource management in the context of organizations and their environments // Annual Review Psychology. 1995. № 46 (1). Pp. 237–264. [Web page]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/275511428>. DOI: 10.1146/annurevpsych.46.1.237
34. *Mcelroy T., Dickinson, D.L., Levin I.P.* Thinking about Decisions: An Integrative Approach of Person and Task Factors // Journal of Behavioral Decision Making. 2020. №33 (4). Pp. 538–555. DOI: 10.1002/bdm.2175
35. *Mayer J.D., David R.C., Salovey P.* The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // Emotion Review. 2016. № 8 (4). Pp. 290–300. DOI: 10.1177/1754073916639667
36. *Lazarus R.* Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. 2006. Vol. 74 (1). Pp. 9–46. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
37. *Lavy S. & Eshet R.* Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. Teaching and Teacher Education // International Journal

- of Research and Studies. 2018. №73 (1). Pp. 151–161. [Web page] URL: <https://www.learntechlib.org/p/202397/> (review date: 14.05.2022). DOI: 10.1016/j.tate.2018.04.001
38. *Kahneman D.* Thinking, Fast and Slow. New York, 2012. 512 p.
39. *Rad M.* Psychological capital and academic burnout in students of clinical majors in Iran // *Acta Facultatis Medicae Naissensis*. 2017. Vol. 34. №. 4. Pp. 311–319. DOI: 10.1515/afmnai-2017-0035
40. *Jacobs S.R., Dodd D.* Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload // *Journal of College Student Development*. 2003. Vol. 44, No. 3. Pp. 291–303. DOI: 10.1353/csd.2003.0028
41. *Подымов Н.А., Джан Ли, Нго Тхи Нга.* Психологические барьеры в учебно-профессиональной деятельности // *Проблемы современного образования*. – 2018. – №3. С. 35–46.

REFERENCES

1. *Danilova N.N., Krylova A.L.* Fiziologiya vysshey nervnoy deyatel'nosti [Physiology of higher nervous activity]. Moscow: Uchebnaya Literatura, 1997. 207 p.
2. *Leont'yev A.N.* Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
3. *Vygotskiy L.S.* Sobraniye. Sochineniy. [Collected works]: VI Volumes. Moscow: Pedagogika, 1982–1984. Vol. 5. 251 p.
4. *Loginova N.F.* Professional development of young teachers: situation, ways of action and prospects. *Issledovaniya molodyh uchenyh*. 2018. No. 3(36). P. 92–101.
5. *Zeyer E.F.* Psikhologiya professij [Psychology of professions]. Moscow: Academic project, 2005. 336 p.
6. *Kashapov M.M., Dubrovina Yu.N.* Oprosnik na opredeleniye dominiruyushchego urovnya problemnosti pri reshenii pedagogicheskikh problemnykh situatsiy [Questionnaire for determining the dominant level of problematicness in solving pedagogical problem situations]. 1998. [Web Page]. URL: <https://vuzdoc.org/150451/psihologiya/oprosnik>
7. *Kashapov M.M., Kiseleva T.G.* Diagnostika situativnogo/nadsituativnogo urovnya pedagogicheskogo myshleniya [Diagnosis of the situational / supra-situational level of pedagogical thinking.]. 1998. [Web Page]. URL: <https://studref.com/406694/pedagogika/oprosnik>
8. *Leybina A.V.* Psikhologiya motivatsii tvorcheskogo pedagogicheskogo myshleniya v professional'noy deyatel'nosti vospitatelya: dissertatsiya kandidata psikhologicheskikh nauk: dis. kand. ps. nauk [Psychology of motivation of creative pedagogical thinking in the professional activity of an educator: thesis of cand. ps. sci.]. Yaroslavl', 2008. 230 p.
9. *Kashapov M.M., Poshekhonova Yu.V.* The role of metacognition in professional thinking of pedagogues. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2017. Vol. 38. No. 3. P. 57–65.
10. *Shadrikov V.D.* Myshleniye kak problema psikhologii [Thinking as a problem of psychology]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya*. 2018. No. 10. P. 2–11.
11. *Khazova S.A., Krylova M.A.* Mental representation of difficult life situations as a resource of protective and coping activity of adults. *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'yevicha i Nikolaya Grigor'yevicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki*. 2020. No. 43 (62). P. 148–157.

12. *Serafimovich I.V.* Professional thinking as the cognitive resource for the specialists of socionomic professions. *National Psychological Journal*. 2021. No. 4 (44). P. 75–83.
13. *Gordeyeva T.O., Osin Ye.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V.* SELF-Control as a personality resource: assessment and associations with performance, persistence and well-being. *Cultural-Historical Psychology*. 2016. Vol. 12. No. 2. P. 46–58.
14. *Morosanova V.I.* Osoznannaya samoregulyatsiya proizvol'noy aktivnosti cheloveka kak psikhologicheskii resurs dostizheniya tsey [Conscious self-regulation of human voluntary activity as a psychological resource for achieving goals]. *Psychological Science and Education*. 2014. Vol. 7. No. 4. P. 62–78.
15. *Grigor'yeva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M.* Role of self-reflection in the process of student adaptation to university. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*. 2017. Vol. 22. No. 5. P. 23–30.
16. *Karpov A.V.* Metacognitive specificity of educational situations in pedagogical activity. *Mir psikhologii*. 2020. Vol. 103. No. 3. P. 12–23.
17. *Kozulin A.* Zachem uchitelyam obuchat'sya metakognitivnym navykam? [Why should teachers learn metacognitive skills?]. *Cultural-Historical Psychology*. 2021. Vol. 17. No. 2. P. 59–64.
18. *Kashapov M.M.* Resursnyye osnovy professionalizatsii myshleniya sub'yekta [Resource bases for the professionalization of the subject's thinking]. *Metodologiya sovremennoy psikhologii*. 2021. No. 14. P. 35–46.
19. *Kashapov M.M.* Funktsii eksplikatsii v usloviyakh professionalizatsii myshleniya [Functions of explication in the conditions of professionalization of thinking]. *Vestnik Yaroslavsogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnyye nauki*, 2021. Vol. 15. No. 1 (55). Pp. 100–109.
20. *Kashapov M.M., Serafimovich I.V.* Nadsituativnoye myshleniye kak kognitivnyy resurs sub'yekta v usloviyakh professionalizatsii [Supra-situational thinking as a cognitive resource of the subject in the conditions of professionalization]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2020. Vol. 41. No. 3. Pp. 43–52.
21. *Serafimovich I.V., Shlyakhtina N.V., Bobyleva N.I.* Professional'noye myshleniye i sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti menedzherov v obrazovanii [Professional thinking and socio-psychological features of managers in education]. *Integratsiya obrazovaniya*. 2021. Vol. 25. No. 2. Pp. 288–303.
22. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy sovremennogo sotsiuma* [Psychological and pedagogical problems of modern society]. Moscow: MPGU. 2018. 297p.
23. *Kitova D.A.* Sotsial'no-psikhologicheskiye resursy razvitiya obshchestva v usloviyakh tsifrovyykh tekhnologiy [Socio-psychological resources for the development of society in the context of digital technologies]. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika*. 2020. Vol. 8. No. 2 (30). P. 24–40.
24. *Zabrodin Yu.M.* Psikhologiya upravleniya chelovecheskimi resursami (ocherki teorii psikhicheskoy regulyatsii povedeniya) [Psychology of human resource management (essays on the theory of mental regulation of behavior)]. Moscow: MGPPU, 2017. 224 p.
25. *Tolstykh N.N.* Sotsial'naya psikhologiya razvitiya: integratsiya idey L.S. Vygotskogo i A.V. Petrovskogo [Social psychology of development: integration of L.S. Vygotsky and A.V. Petrovsky]. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya*. 2020. Vol. 16. No. 1. Pp. 25–34.
26. *Farrel M.* The effective teacher's guide to behavioural, emotional and social difficulties. London: Routledge. [Web Page]. URL: www.goodreads.com/book/show/691890.

27. *Hannell G.* Identifying children with special needs: Checklists and action plans for teachers. Thousand Oaks, California: Sage. 2006. [Web Page]. URL: <https://www.semanticscholar.org/76ee4b4337f4cfcf5945c9f21b3ae63b3a65502f>
28. *Somekh B., Zeichner K.* Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*. 2009. № 17. Pp. 5–21. DOI: 10.1080/09650790802667402
29. *Kaufman J.* Creativity as a Stepping Stone Toward a Brighter Future. *Journal of Intelligence*, 2018. DOI: 10.3390/jintelligence6020021 [Web page] URL: <https://www.researchgate.net/publication/324215312>
30. *Baron J.* Individual Mental Abilities vs. the World's Problems // *Journal of Intelligence*, 2018. № 6 (2). Pp. 1–14. DOI: 10.3390/jintelligence6020023
31. *Fangjing Li.* Analysis and Quantitative Research on Early Warning Model for Enterprise Human Resource Based on Extension Theory // *Revista de la Facultad de Ingeniería. U.C.V.*, 2017. № 32 (2). Pp. 507–514.
32. *Foster S.L., & Lloyd P.J.* Positive psychology principles applied to consulting psychology at the individual and group level // *Psychology Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 2007. №59 (1). Pp. 30–40. [Web page]. DOI: 10.1037/1065-9293.59.1.30
33. *Jackson, S.E., Schuler R.S.* Understanding human resource management in the context of organizations and their environments // *Annual Review Psychology*. 1995. № 46 (1). Pp. 237–264. [Web page]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/275511428>. DOI: 10.1146/annurevpsych.46.1.237
34. *Mcelroy T., Dickinson, D.L., Levin I.P.* Thinking about Decisions: An Integrative Approach of Person and Task Factors // *Journal of Behavioral Decision Making*. 2020. №33 (4). Pp. 538–555. DOI: 10.1002/bdm.2175
35. *Mayer J.D., David R.C., Salovey P.* The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // *Emotion Review*. 2016. № 8 (4). Pp. 290–300. DOI: 10.1177/1754073916639667
36. *Lazarus R.* Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // *Journal of Personality*. 2006. Vol. 74 (1). Pp. 9–46. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
37. *Lavy S. & Eshet R.* Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education // International Journal of Research and Studies*. 2018. №73 (1). Pp. 151–161. [Web page] URL: <https://www.learntechlib.org/p/202397/> (review date: 14.05.2022). DOI: 10.1016/j.tate.2018.04.001
38. *Kahneman D.* *Thinking, Fast and Slow*. New York, 2012. 512 p.
39. *Rad M.* Psychological capital and academic burnout in students of clinical majors in Iran // *Acta Facultatis Medicae Naissensis*. 2017. Vol. 34. №. 4. Pp. 311–319. DOI: 10.1515/afmnai-2017-0035
40. *Jacobs S.R., Dodd D.* Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload // *Journal of College Student Development*. 2003. Vol. 44, No. 3. Pp. 291–303. DOI: 10.1353/csd.2003.0028
41. *Podymov N.A., Dzhan Li, Ngo Tkhi Nga.* Psychological barriers in learning and professional activity of students. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2018. No. 3. Pp. 35–46.

Информация об авторе

Елена Валентиновна Максимюк, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Сибирский государственный автодорожный университет, Омск, Российская Федерация.
E-mail: Grechko_EV@mail.ru

Information about the author

Elena V. Maksimyuk, Cand. Philol. Sci., Associate Professor of Foreign Languages Department, Siberian State Road University, Omsk, Russian Federation. **E-mail:** Grechko_EV@mail.ru