

*Л. Н. Рожина,
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей и педагогической психологии БГПУ*

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

«Горячее желание знания есть единственный двигатель, привлекающий и поддерживающий исследователя в его усилиях, и это знание, постоянно ускользающее из его рук, составляет его единственное счастье и мучение. Кто не знал мук неизвестного, тот не поймет наслаждений открытия, которые, конечно, сильнее всех, которые человек может чувствовать»

К. Бернар

Познавательные процессы, разворачивающиеся в ходе учебной деятельности, почти всегда сопровождаются положительными и отрицательными эмоциональными переживаниями, которые выступают в качестве значимых детерминант, обуславливающих ее успешность. Это объясняется основными функциями эмоций, которые заключаются в том, чтобы оказывать регулирующее и активизирующее влияние как на процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, так и на личностные проявления (интересы, потребности, мотивы и др.).

Еще Платон выделял специфические «умственные наслаждения», а Аристотель утверждал, что чувство удивления побуждает людей к познанию, само же исследование теоретической истины составляет источник очень сильных эмоций. Представители новоевропейской философии – Декарт, Спиноза и Кант – в качестве важной функции в познании выделяли две эмоции: удивление и сомнение, функция которого управление поиском истины.

В работах отечественных и зарубежных психологов (П. К. Анохина, И. А. Васильева, В. К. Вилюнаса, К. Изарда, Я. Рейковского, П. Симонова, О. К. Тихомирова, П. М. Якобсона и др.) утверждается, что положительные эмоции обеспечивают своеобразную настроенность на решение той или иной задачи и в жизненной ситуации, и в ситуации профессиональной или учебной деятельности, закрепляют и эмоционально окрашивают наиболее эффективные и результативные действия, возникающие в процессе выполнения учебных задач. В определенных условиях и отрицательные эмоции оказывают стиму-

лирующее влияние, инициируя поиск новых способов деятельности, обеспечивающих достижение успеха, адекватный уровень самореализации.

Установлено, что эмоции обуславливают такие динамические характеристики познавательных процессов, как тонус, темп деятельности, настроенность на тот или иной уровень активности. Как отмечает О. К. Тихомиров, «...с мыслительной деятельностью связаны (в ней участвуют) все виды эмоциональных явлений – и аффекты и собственно эмоции, и чувства» [1, с. 185].

Эмоции выражают оценочное, личностное отношение к существующим, прошлым или прогнозирующим ситуациям, к себе или выполняемым видам деятельности, в том числе и учебной. С. Л. Рубинштейн особо подчеркивал необходимость связывать мышление с аффективной сферой человека. «Психические процессы, взятые в их конкретной целостности, – это процессы не только познавательные, но и «аффективные», эмоционально-волевые. Они выражают не только знание о явлениях, но и отношение к ним» [2, с. 264]. В другой работе он вновь останавливает внимание на этом вопросе, подчеркивая, что «...самое мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального» [3, с. 141].

С. Л. Рубинштейн писал также, что эффективность включения обучаемого в работу определяется не только тем, что стоящие задачи ему понятны, но и тем, как они внутренне приняты им, то есть какой они нашли «отклик и опорную точку в его переживании».

В каждом познавательном процессе можно выделить эмоциональную составляющую, которая включена в учебную деятельность не в качестве сопровождающего, а в качестве значимого элемента, влияющего как на результаты учебной деятельности, так и на формирование личностных структур, связанных с самооценкой, уровнем притязаний, персонализацией и другими показателями. Поэтому правильное соотношение эмоциональных и познавательных процессов в обучении приобретает особую значимость.

«Выражая положительное или отрицательное отношение к предмету, – писал С. Л. Рубинштейн, – эмоция заключает в себе влечение, желание, стремление... Каждая эмоция необходимо связана с интеллектуальными процессами – с восприятием, представлением или мыслью о предмете, на который она направляется. И обратно: каждый интеллектуальный процесс – восприятие, мышление, так же как и процессы памяти, воображения, в той или иной мере пронизан эмоциональностью» [3, с. 166].

Недооценка эмоциональных компонентов может привести к определенным затруднениям и ошибкам в организации процесса обучения, выборе приемов и технологий, детерминирующих эффективность усвоения знаний.

Эмоциональные факторы важны не только на начальных этапах, они сохраняют функцию регуляторов учебной деятельности на всех последующих ступенях.

Р. А. Спитц доказал, что аффект предшествует перцептивному и когнитивному развитию. Он писал: «Бесспорно, аффекты (эмоции, чувства) определяют взаимоотношение между восприятием и знанием» [4, с. 97].

Р. А. Спитц, К. М. Вольф утверждали, что эмоции «важны в каждой человеческой деятельности, будь то восприятие, физическая сноровка, память или изобретательность» [4, с. 96].

Экспериментально доказано, что восприятие словесного и несловесного материала во многом зависит от эмоционального состояния обучающегося.

Так, в состоянии фрустрации возникают ошибки восприятия, затрудняются сосредоточенность, распределяемость и переключаемость внимания, запоминание и мыслительная деятельность.

Выявлено, что восприятие, внимание и запоминание информации обучающимся во многом зависит от эмоционального тона лекции, семинарского или практического занятия.

Эмоционально насыщенная учебная деятельность оказывается значительно эффек-

тивнее эмоционально нейтральной. Именно в такой деятельности формируются познавательные интересы, ценности, эстетические вкусы и в целом мироощущение. Вот что пишет А. Белый о значимости эмоциональной наполненности учебных занятий:

«...Иногда увлеченный объясняемым словом, он рисовал нам образную картину сената, Рима, римского войска, перечислял цвета тог, закидывал себе на плечи воображаемые тоги и прохаживал перед нами, пупсами, – большой, седой, сутулый, – воображая, что он – римский сенатор (он был превосходный актер и имитатор); в результате – новый источник восторга... Так уроки латинского языка мне стоят в первом классе, как ряд прекраснейших помпейских фресок.

Чем старше был класс, тем более Поливановым вводилось в урок – не идеологии, а каких-то кусков живых ландшафтов культурного мироощущения...»

И, наконец, резюме:

«Дорогой учитель, – увлекались, потому что нельзя не увлечься там, где увлекали нас вы!» [5, с. 280, 282].

Долговременная память в своей основе также опирается на материал эмоционально насыщенный, эмоционально-действенный. Эмоциональные слова, как отмечено в специальных исследованиях, запоминаются легче, быстрее и на более долгий срок. Психологи отмечают эффект эмоциональных слов, каждое из которых имеет соответствующий ценностный эмоциональный ранг. Это касается и тех слов, которые используются в процессе педагогического взаимодействия.

Рассматривая проблему связи эмоций и мышления, прежде всего отмечаем мысль Л. С. Выготского, утверждавшего: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл дорогу к объяснению причин самого мышления» [6, с. 54].

Значимость эмоций для закрепления рационального поведения подчеркивал П. К. Анохин, считавший, что возникающие при достижении цели положительные эмоции запоминаются и при соответствующей ситуации могут извлекаться из памяти для получения такого же положительного результата. Отрицательные эмоции предостерегают от повторного совершения ошибок.

В. К. Вилюнас утверждает, что эмоции выполняют свои функции, наиболее общими из которых являются оценка и побуждение. Последние автор рассматривает в зависимости от познавательного содержания психического образа. Указанные функции позволяют вы-

делить цели в познавательном образе и побуждают к соответствующему действию. В. К. Вилюнасом была предложена классификация эмоций по их познавательной составляющей. Такую составляющую он рассматривал как предмет, позволяющий определить непосредственный аспект в исследовании познавательного процесса (восприятие, память, мышление и т. д.). Автор подводит к мысли о том, что знание эмоциональных функций по отношению к познавательному содержанию в деятельности позволяет подойти к экспериментальному изучению самих эмоций через анализ познавательных процессов.

А. Н. Леонтьев полагает, что мышление имеет «...аффективную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность». Более глубокой основой пристрастности деятельности являются «личностные смыслы». Функция эмоций состоит как раз в том, что они сигнализируют человеку о личностном смысле событий, разыгрывающихся в его жизни [7, с. 140]. Рассматривая вопрос об эмоциях в системе деятельности, автор деятельностной концепции утверждает, что эмоции не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом и механизмом ее движения. «Эмоции, – считает А. Н. Леонтьев, – выполняют функцию внутренних сигналов, внутренних в том смысле, что они не являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а о непосредственно чувственном их отражении, о переживании» [7, с. 198].

Творчески работающие преподаватели, учитывая эти теоретические положения о значимости мотивов деятельности, используют соответствующие технологии обучения и общения в учебном процессе, обеспечивающие формирование мотивов, направленных, с одной стороны, на удовлетворение желаний узнать что-то интересное и важное, а с другой – на дальнейший выбор способов поведения, способов действия [7, с. 22].

О единстве рационального и эмоционального компонентов учебной деятельности пишет В. К. Вилюнас и А. Я. Чебыкин [8–10].

И. А. Васильев и В. Л. Поплужный выдвигают принцип одновременного функционального развития мыслительных и эмоциональных процессов.

Особое место в учебно-познавательной деятельности принадлежит интеллектуальным эмоциям. Являясь предвосхищающими и эвристическими, они выступают в качестве сигналов возникновения смысловых образований в мыслительной деятельности, выполняя интегративную функцию, объединяя эти новообразования в целостности более высокого уровня. Эта функция эмоций основывается на том, что эмоциональное развитие является аспектом смыслового развития. Эмоции, как подчеркивает А. Н. Леонтьев, «ставят задачу на смысл», являются чувственной тканью смысла.

Как утверждает И. А. Васильев, к интеллектуальным эмоциям относятся те, которые как констатируют, так и предвосхищают успех или неуспех мыслительной деятельности. Они имеют специфическую модальность. Интеллектуальные эмоции возникают уже на первой фазе мыслительного процесса при формулировании проблемы. Чаще всего это эмоция удивления. Она начинает функционировать в мыслительном процессе и презентировать в сознание еще не осознанные противоречия между старым и новым. На следующей фазе мыслительного процесса – фазе разрешения проблемы – возникают эмоциональные догадки, которые представляют собой эмоциональные оценки новых, еще не осознанных смысловых образований, по их адекватности познавательному мотиву. Именно эмоция догадки сигнализирует о появлении нового смыслового образования и вызывает уверенность или сомнение в том, что мыслительная деятельность протекает правильно [11].

По мнению И. А. Васильева и О. К. Тихомирова, каждая интеллектуальная эмоция может быть соотнесена с определенной фазой мыслительного процесса. Однако это соотношение не является жестким, так как любая эмоция может возникнуть на разных этапах процесса мышления. На определенной фазе та или иная эмоция выполняет свою основную функцию, а другие являются как бы вспомогательными. Благодаря механизму эмоционального подкрепления происходит повышение избирательности мыслительной деятельности человека, достигается успешность в решении не только отдельных мыслительных задач, но и познавательной деятельности в целом.

Это дает основание заключить, что эмоции предвосхищают дальнейший ход мышления и осуществляют прогноз: возможно или нет решение проблемы. Значительное количество эмоций возникает на завершающей

фазе мыслительного процесса, когда проверяется правильность решения. Именно с результатами мышления связано наибольшее число как положительных, так и отрицательных эмоций.

Грей (Gray W.) считает, что все познание кодируется эмоциями. По его мнению, эмоции «собирают и организуют когнитивные элементы в ...эмоционально-когнитивную структуру, а повторение этого процесса с помощью развития иерархических уровней организации образует развитие разума» [4, с. 1–9].

О. Г. Маурер утверждает, что эмоции играют центральную, поистине необходимую роль, изменяя своим влиянием поведение, которое считается «научением». По его мнению, эмоции, скорее всего, сами представляют высший порядок интеллекта [4].

По мнению К. Изарда, научение через переживание так же, если не более, важно, как усвоение фактов и теорий [4]. Об исключительной значимости эмоционального тона познательной деятельности пишет К. Г. Паустовский, вспоминая об уроках учителя истории Клячина: *«Он бросал слова, как комья глины. Он лепил ими живые статуи Дантона, Бабефа, Марата, Бонапарта, Луи-Филиппа, Гамбетты. Негодование клокотало у него в горле, когда он говорил о девятом термидоре или о предательстве Тьера... Иногда его речь поднималась до такого пафоса, будто он говорил не в классе, а с трибуны Конвента... Изредка Клячин уставал. Тогда он рассказывал нам о Париже времен революции – об его улицах и домах, о том, какие горели на площадях фонари, как одевались женщины, какие песни пел народ, как выглядели газеты. Многим из нас после уроков Клячина хотелось перенестись на столетие назад, чтобы быть свидетелями великих событий, о которых он рассказывал»* [12, с. 250].

Приемы и средства эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности студентов, используемые многими творчески работающими преподавателями, многообразны и вариативны. Они выстраиваются в четко продуманную систему, учитывающую возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, их интересы и ценности, цели и задачи каждой лекции, семинарского или практического занятия.

Основной источник развития эмоций и чувств в процессе учебных занятий – это, прежде всего, продуманно отобранная научная информация, содержание которой раскрывает основные идеи соответствующего

предмета, закономерности науки. Безусловно, репрезентация психологического знания осуществляется, прежде всего, в виде целостных парадигмальных структур, логических построений, различных классификаций и т. д. Вместе с тем теоретические положения о психическом могут обогащаться за счет введения философских, культурологических, лингвистических и других понятий; феноменологическими опытами выдающихся мыслителей, их исповедями, автобиографиями, письмами, воспоминаниями о них современников.

Индивидуальные смысловые расширения, уточнение, наполнение новым смыслом известных значений имеют свои психологические индикаторы, то есть репрезентативные средства выражения, среди которых реальные высказывания и тексты, музыкальные произведения и продукты изобразительной деятельности, отличающиеся оригинальностью, эмоциональностью, семантической гибкостью, «вбирающие» в себя разные способы кодирования информации, которые, как считает Дж. Брунер, находятся в системе взаимовлияний и взаимопереходов.

Используя в практической деятельности многовариантные способы и приемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности студентов, особое внимание уделяем литературно-художественным произведениям. С. Л. Рубинштейн утверждал, что чувство не просто вызывается предметом, оно как бы входит, проникает в него, «...оно по-своему **познает** его сущность. С какой-то интимной проникновенностью...». Именно эстетическое чувство открывает в предмете (объекте) то, что «может быть познано только через посредство чувства, выполняя в специфической форме и **познавательную** функцию» [3, с. 168–169].

Эмоционально-эстетически насыщенные образные структуры можно рассматривать не только в качестве чувственной основы мысли, ее своеобразного и наглядного компонента. Переходы словесных понятий к образам и обратно расширяют круг ассоциаций и аналогий, сравнений, идентификаций, что значительно усиливает эмоцию интереса, которую К. Изард назвал наиболее часто испытываемой положительной эмоцией, выступающей исключительно важным видом мотивации в развитии навыков, знаний и интеллекта и необходимой для творчества [4, с. 57].

Благодаря художественно-образному представлению значение известного понятия освещается авторскими смыслами, развивающими способность видеть мир и человека в нем во

всем многообразии его свойств и качеств. Авторский образ индивидуализирует значение, овестьствляя смысл в соответствующем словесном описании, вызывающем у реципиента доселе неизвестные образы, возникновение которых эмоционально-действенно, вызывая удивление, сомнение, восхищение, нередко изумление, чувство прекрасного, гармонию. Эмотивный компонент обучения – обязательное условие достижения успеха, сопровождаемого различными переживаниями положительной модальности, которые испытывает каждый человек, осознающий свое движение вперед и вверх. Эти чувства стимулируют поисковую деятельность, стремление подойти к исследуемому объекту с разных сторон, открыть к нему новое, ранее неизвестное, удивить и восхитить всех своей «догадливостью», способностью увидеть то, чего не заметили другие.

Текущие и вариативные переживания могут детерминировать возникновение чувства бесконечности познания и чувства недостатка, ограниченности собственного знания; удовольствие от успешного течения и завершения мыслительной деятельности, умножения личных достижений и разочарования в ситуации недостаточной продуктивности учебно-познавательной деятельности, ее низкой оценки и самооценки, радость от возможности и способности индивидуальным образом продемонстрировать свои учебные достижения, включаясь в ценностно-информационный обмен, совместную деятельность [13–14].

Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности предполагает:

- 1) использование различных психологических моделей обучения;
- 2) вариативность типов лекций, семинарских, практических, лабораторных и тренинговых занятий;
- 3) композиционное моделирование учебных занятий;
- 4) многообразие междисциплинарных, межпредметных и внутрипредметных связей;
- 5) использование метода, предложенного Дж. Брунером и названного им «выход за пределы непосредственной информации»;
- 6) индивидуально-творческие задания различного уровня сложности и соответствия познавательным интересам студентов с разными репрезентативными системами, когнитивными стилями;
- 7) составление схем, таблиц, графических изображений;
- 8) различные ролевые позиции студента: от автора-составителя заданий и упражнений

до соведущего семинарских, практических, тренинговых занятий;

- 9) использование эффектов педагогической оценки;
- 10) акустическая и семантическая фасцинация;
- 11) применение технологий невербального взаимодействия;
- 12) использование примеров-заданий, ориентированных на «личностные» смыслы;
- 13) стимулирование приемов визуализации и эстетического воздействия (музыка, живопись, поэзия, проза, фрагменты художественных фильмов);
- 14) аннотирование и анализ оригинальных научных текстов;
- 15) использование художественных произведений (литература, музыка, живопись), мемуарной и эпистолярной литературы;
- 16) субъект-субъектные диалоговые отношения, ценностный обмен, создающий условия для самоизменения личности, «открытия» ею возможности и необходимости «выхода за пределы собственного «Я» (С. Л. Франк).

ЛИТЕРАТУРА

1. Тихомиров, О. К. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности / О. К. Тихомиров, В. Е. Ключко // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 23–31.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 323 с.
4. Изард, К. Э. Эмоции человека / К. Э. Изард. – М.: МГУ, 1980. – 439 с.
5. Белый, А. На рубеже двух столетий / А. Белый. – М.: Художественная литература, 1989. – 543 с.
6. Выготский, Л. С. Учение об эмоциях / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 90–318.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
8. Виллюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Виллюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 142 с.
9. Чебыкин, А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / А. Я. Чебыкин // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 42–47.
10. Чебыкин, А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса, 1992. – 163 с.
11. Васильев, И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И. А. Васильев // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 49–59.
12. Паустовский, К. Г. Собрание сочинений: в 8 т. / К. Г. Паустовский. – М.: Художественная литература, 1968. – Т. 4: Повесть о жизни. – 710 с.

13. Рожина, Л. Н. Развитие эмоционального мира личности : пособие для учителей и практических психологов / Л. Н. Рожина. – Минск : Вышэйш. шк., 2003. – 272 с.
14. Рожина, Л. Н. Эмотивный компонент обучения как средство развития творческой личности в процессе преподавания психологических дисциплин / Л. Н. Рожина // История психологии в Беларуси : хрестоматия /

авт.-сост. Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский. – Минск : Тесей, 2004. – С. 134–141.

SUMMARY

The article focuses on analysis of approaches to interaction between emotions and intelligence. The author makes the conclusion that emotions make an important factor in education. Presented are psychological prerequisites and technologies of emotional self-regulation for students.

Поступила в редакцию 24.02.2015 г.

Репозиторий БГПУ