ЭМОТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Во все времена человека интересовал сам человек, бытие которого неизмеримо богаче его социального измерения. Ни одно другое живое существо не способно открывать и развивать в самом себе беспредельные миры, улавливать созвучные состояния другой души, воспринимать зов другого человека. В этом — неповторимость, уникальность личности, способной к самому неожиданному самоосуществлению и одновременно к «вчувствованию» в жизнь другого человека, к участию и соучастию, к полноте связей между человеком и природой, человеком и человеком.

Подчеркивая значимость многообразно-вариативных переживаний, входящих в состав внутреннего «Я», В. фон Гумбольдт писал: «Чем больше человек привык жить в сфере идей и чувств, тем сильнее и тоньше его интеллектуальные и моральные силы, тем более он стремится обнаружить такое внешнее положение, которое дало бы больше пищи его внутреннему «Я», или найти, по крайней мере, такие стороны в ситуациях, в которые подвергает его судьба. Неизмеримо преимущество в величии и красоте, обретаемое человеком, неизменно стремящимся к тому, чтобы его *внутреннее бытие* всегда было на первом месте, чтобы оно всегда являло собой первоисточник и конечную цель всей его деятельности, а все телесное, внешнее составляло бы только оболочку и орудие» [9].

Познавая и преобразуя окружающий мир и самого себя, человек определенным образом относится к тому, что (и кого!) он познает. Познавая других, он познает себя, открывая пути к самоизменению и самореализации. И путь этого познания и преобразования себя всегда эмоционально наполнен.

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.

К. Изард считает, что научение через *переживание* так же, если не более, важно, как усвоение фактов и теорий.

Исследования П.К. Анохина, В.П. Зинченко, Я. Рейковского и проведенный нами обучающий эксперимент показали значительную роль эмоций в регуляции познавательной деятельности и развитии творческого потенциала личности.

Эмотивный компонент обучения — обязательное условие достижения *успеха*, сопровождаемого различными переживаниями положительной модальности, которые испытывает каждый человек, осознающий свое движение вперед.

Эти чувства стимулируют поисковую деятельность, стремление подойти к исследуемому объекту с разных сторон, открыть в нем новое, ранее неизвестное, удивить и восхитить всех своей «догадливостью», способностью увидеть то, чего не заметили другие.

При этом, показывает К. Прибрам, у субъекта возрастает чувствительность относительно управляемой системы, что вызывает потребность использования новых переменных, обеспечивающих совершенствование процесса усвоения знаний, «выход» за пределы обязательного в круг творческого, нешаблонного, оригинального. Эмоциональный компонент ведет к появлению мотивации, детерминирующей творческую деятельность, возникновению стремления выполнить задание не просто грамотно и точно, но еще и оригинально.

Тогда студент не ограничивается заучиванием соответствующего раздела учебника. Он выполняет новые формы работы: от аналитического обзора литературы по теме, подготовки реферата, подбора соответствующих примеров из разных источников, «заготовки» серии проблемных вопросов, составления психологических упражнений и задач до составления собственного сценария семинарского или практического занятия.

Материал учебника он дополняет, используя словари, справочники, энциклопедии, соответствующую научно-популярную, мемуарную, эпистолярную и художественную литературу.

П.К. Анохин выделяет еще одно важное свойство эмоций, заключающееся в их связи с активационным обеспечением деятельности,— «эмоциональный тонус», благодаря которому все жизненные процессы, включая умственные, поддерживаются на некотором оптимальном уровне, обеспечивая их гибкость, перестройку, коррекцию, уход от стереотипов, смену актуальных установок.

Английские психологи М. Аптер и К. Смит также говорят о связи между уровнем активации и гедонистическим тонусом, имея при этом в виду, что наличие такого тонуса обеспечивается только в ситуации деятельности *творческой*.

Именно такая деятельность проникнута стремлением к самовыражению, т.е. связана с системой поиска активации для обретения вдохновения и творческого возбуждения.

Реализуя модель междисциплинарной интеграции и авторскую концепцию обучения, обеспечивающего инициирование действия различных психологических механизмов — от рефлексии до апперцепции, мы обеспечиваем то единство интеллекта и аффекта, значимость которого в процессе познания подчеркивал Л.С. Выготский.

Созданные нами модели междисциплинарной интеграции (психология — искусство) многовариативны. Они различны в зависимости от формы занятий (лекция, семинар, практикум, тренинг), от частных задач и от общей цели — реализации развивающих эффектов научного и художественного познания психологии человека.

Актуализация выработанных в ходе человеческой истории ассоциативных фондов (психология, философия, история, социология, мировая художественная культура) — это процесс сотворчества, расширяющего интерпретационные возможности восприятия и научного, и художественного текста.

Широкий культурный контекст нередко является необходимым условием глубокого усвоения знаний, их восприятия как взаимосвязанного целого, включающего множество смысловых связей, развития способности рассматривать материалы в новых, неожиданных, непривычных аспектах. Он обеспечивает свободное взаимопроникновение различных знаний: научный психологический текст может быть представлен в его философском и социологическом осмыслении, и наоборот, он может иметь художественное измерение и истолкование.

Художественный текст, включенный в научный контекст, открывает новые свойства и отношения, связи и эмоциональные характеристики изучаемых объектов, познание которых затруднено или вообще невозможно, пока мы не увидим их отражения в художественном образе.

Конструкты художников (музыкантов, поэтов, писателей) созданы из эстетически выразительных материалов. Их «подключенность» к научным конструктам, формирующимся в процессе усвоения научной информации, открывает новые аспекты развития творческой личности.

Комплексное восприятие информации стимулирует актуализацию предшествующего опыта субъекта, расширяет интерпретационные возможности научного познания. В цепочке «научное понятие — его художественные эквиваленты — научное понятие» нет разрыва. Она замкнута, образуя петлю обратной связи, благодаря которой научное прочтение определенной информации, обогащенное опытом его художественного познания, расширяет возможности субъекта открывать, выявлять новые аспекты, функции, свойства изучаемого психического

феномена, в том числе и его эмоционально-ценностные смыслы. «Включенность» механизмов синестезии, художественной рефлексии, ассоциации и апперцепции предполагает к тому же создание соответствующего эмоционального тонуса, обеспечивающего высокий уровень усвоения знаний и реализацию одной из важнейших функций эмоций — содействия психическому развитию личности.

В качестве эмотивных компонентов организации творческой деятельности студентов могут выступать:

- многообразие междисциплинарных, межпредметных и внутрипредметных связей;
- разнообразие форм учебной деятельности (исследовательская, творческая, ролевая, практико-ориентированная и т.д.);
- диалоговые отношения, ценностный обмен;
- вариативность организации учебной деятельности;
- различное композиционное моделирование учебных занятий;
- вариативность способов усвоения психологических знаний;
- проведение занятий в форме тренинга развития речемыслительной креативности;
- элементы имажитивного тренинга и эстетотерапии;
- модификация игровой деятельности (от занимательных до деловых игр);
- использование метода, названного нами «выход за пределы очевидного»;
- стимулирование психологических механизмов развития личности (рефлексия, идентификация, атрибуция, самооценка, эмпатия);
- использование эффектов педагогической оценки;
- акустическая и семантическая фасцинация;
- использование технологий невербального взаимодействия.

Необходимое функциональное стимулирование обеспечивают «задания на личностный смысл».

Обеспечение субъект-субъектных диалоговых отношений, ценностного обмена и взаимных духовных влияний, создающих условия для самоизменения личности, осознание ею собственной самобытности — еще одно важное условие активизации аффективно-когнитивных процессов в учебно-познавательной деятельности.

Преподаватель, чей опыт и знания богаче и разностороннее опыта студента, тем не менее не навязывает свою точку зрения, свой способ видения изучаемого научного феномена, но лишь направляет,

фасилицирует процесс усвоения соответствующих знаний, актуализируя и обогащая субъектный опыт студента, вселяя уверенность посредством фиксации самого незначительного успеха, проявления самостоятельности, оригинальности.

Именно вхождение в другие миры безгранично расширяет индивидуальное бытие личности, обогащая феноменологическое пространство посредством иных личностных смыслов, образов, значений, которые обнаруживаются в межличностном взаимодействии. В этом взаимодействии особая роль принадлежит преподавателю, воздействие которого должно соответствовать принципам неопределенности, понимания уникальности каждой новой ситуации и осознания особого рисунка «портрета индивидуальности» каждого студента.

Духовное воздействие происходит только в ситуации, когда Учитель избирается самостоятельно, свободно, когда именно этот, а не другой является эталоном.

Продвижение в зону ближайшего развития, к построению не только когнитивно-репрезентативных структур, но и эмоционально-аксиологических кодов обеспечивается поливариантностью моделей, способов, технологий обучения, в которых эмотивному компоненту принадлежит значимая роль.

Изменения в развитии эмоциональной сферы студентов, прошедших экспериментальное обучение, проявляются в достаточно высоком уровне рефлексивности, что обеспечило значительное обогащение, углубление и расширение субъектных составляющих эмоций у студентов экспериментальных групп.

Факторный анализ эмпирического материала показал, что в отличие от контрольных групп факторные матрицы студентов экспериментальных групп отличаются многочисленностью факторов, различной нагрузкой каждой из них, а также по шкалам внутри каждого из факторов, что является доказательством вариативности, индивидуализированности описания, использования оригинальных, не повторяющихся у других характеристик.

Дальнейший количественно-качественный анализ эмпирических данных показал существенные различия в семантической нюансировке описания студентами своих (и «чужих») эмоций и чувств. Отмечаются, прежде всего, многообразие лексических средств, включающих все части речи — глаголы, прилагательные, существительные, наречия, причастия и деепричастия; более сложное синтаксическое построение предложений, их

развернутый характер- синестезические определения, цепочки эпитетов и т.д.

В процессе эксперимента значительно изменилось соотношение слов с наименьшей и максимальной оценкой специфичности. Стремление к дифференциации, индивидуализированности описания обнаруживается в различных экспериментальных работах. Мера дифференцированности становится все более строгой.

Индивидуальные вариации вербальных эталонов ЭС у студентов экспериментальных групп различаются содержанием переживания в той или иной ситуации, адекватности его вербализации; раскрытием причин различных ЭС и чувств; осознанием их последствий; отношением к тем или иным ЭС и чувствам, их оценкой; описанием внешнего выражения эмоций и чувств, индивидуализированностью их проявления в различных обстоятельствах; выделением доминирующих, желательных и прогнозируемых эмоций; выявлением их простоты — сложности, противоречивости, амбивалентности; степенью осознанности; пониманием того, как в эмоциях и чувствах может выражаться самое существо личности.

Значительно расширяется круг называемых причин переживаний. В них входят общение с другими; общение с собой; общение с искусством; общение с природой; поступки людей и их личностные качества; собственные поступки и личностные качества; чувства как источник других чувств и ЭС; размышления (свои и чужие); воспоминания; внешний облик; успех-неуспех в деятельности (включая учебную); события общественной и политической жизни; потребности, интересы, ценности (возможности их удовлетворения и реализации); проблемы (свои и близких людей); материальная обеспеченность-необеспеченность; здоровье; секс.

Анализ индивидуальных вариаций осознания основных индикаторов ЭС и чувств позволил выделить категории, различающиеся по способу проявления эмоций: поступки; мысли; невербальное поведение; речевые характеристики (содержательные и интонационные); общение с другими; диалог с самим собой; восприятие произведений искусства и отношение к ним; отношение к природе; восприятие и оценка исторических и политических событий; оценка собственных переживаний.

По результатам работы с методом мотивационной индукции Ж. Нюттена (в котором мы выделили еще один «ключ» — МИМ-эмоция — для интерпретации ответов с точки зрения наличия в них характеристик эмоций и чувств) были получены данные, показывающие значимость для студентов экспериментальных групп эмоциональных связей с миром, ценность эмоционального богатства личности.

Качественный анализ эмпирических данных показывает включенность в выделенные Нюттенем категории объектов (Я; другие люди; объекты природы; различные идеальные объекты) эмоциональных переменных. Совпадение ответов на положительные и отрицательные индукторы, упоминание одних и тех же объектов, наполненных эмоциональными смыслами, свидетельствуют о важности соответствующих переживаний для данного субъекта и об устойчивости доминирующих детерминант его эмоций и чувств.

Различное сочетание перечисленных субъектных составляющих эмоций у студентов экспериментальных групп позволило выделить девять паттернов, отражающих основные индивидуальные вариации развития эмоциональной сферы личности посредством художественной перцепции.

Каждый из паттернов является своеобразным ключом к пониманию человека как субъекта внутреннего, психологического мира, для которого достоверность и очевидность собственного внутреннего мира выступает, прежде всего, как эмоциональная реальность, как его переживание [10].

Таким образом, реализация модели междисциплинарной интеграции, инициируя действие таких психологических механизмов, как художественная рефлексия, атрибуция, идентификация и эмпатия, одновременно стимулирует и специфические механизмы художественного познания психики человека, среди которых значительное место принадлежит синестезии, эмотивному ассоциированию и апперцепции.

Реализация обучающих технологий, обеспечивающих синтез научного и художественного познания человека, подтверждает фасилитирующую роль произведений искусства, использование которых в процессе преподавания психологических дисциплин имеет своим результатом значительные изменения в развитии эмоциональной сферы личности. Вместе с тем эксперимент сохраняет личностную вариативность пути эмоционального развития субъекта, значительно обогащая и дополняя «портрет индивидуальности» каждого из его участников.

Литература:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
3. Гозман Я.Я. Психология эмоциональных отношений. 1987.
4. Додонов Б.И. В мире эмоций. Киев, 1987
5. Изард К.Е. Эмоции человека. М., 1980.
6. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М, 1976.

7. Рожина Л.Н. Психологический анализ в литературном произведеде Мн. 1990.
8. Рожина Л Н Психология человека в художественных образах. Мл., 1997.
9. Рожина Л.Н. Развитие эмоционального мира личности. Мн., 1999., 2003
10. Слободчиков В., Исаев Е. Психология человека. М.,1995.
11. Фресс П.. Пиаже Ж. Экспериментальная психология. Вып. V. М., 1975.
12. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. М,, 1966.
13. Arnold M.B. Emotion and Personality. London, 1960.
14. Hansson E. Emotional Prozesses. Stockholm, 1989.
15. Levnethol H The Integration of Emotion and Cognition. New York, 1962.
16. Mandlar J. Mind and Emotion. New York, 1975.