

ЄДНІСТЬ І ЦІЛІСНІСТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ ВІДНОСИН І ЗМІСТУ ОСВІТИ У ДИДАКТИЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ

Стаття посвящена інтегральному процесу – дидактическому взаємодію учителя и учащихся. В ней исследуется ведущая внутренняя взаимосвязь данного процесса – единство и целостность интеллектуально-эмоциональных отношений учителя и учащихся и содержания образования. Сделаны выводы для подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.

The article is devoted to integral processes didactic interaction of teacher and pupils. The leading inner correlation of given processes-unity and integrity of intellectual and emotional relations of teacher and pupils and contents of education are investigated in it. Conclusions for teacher's training for didactic interaction with pupils have been drawn.

Різнобічні дослідження дидактичної взаємодії вчителя та учнів дозволяють визначити її як складне інтегральне утворення – систему інтелектуально-емоційних відносин між вчителем та учнями, спрямоване на розвиток творчої особистості учнів в процесі пізнавальної діяльності з метою передачі підростаючому поколінню зміст освіти /9,с.132/.

Дидактична взаємодія вчителя та учнів має декілька характерних суттєвих рис. Це, насамперед, єдність і цілісність, які реалізуються у вигляді взаємозв'язків і переплетінні складових елементів дидактичної взаємодії вчителя та учнів. В першу чергу це стосується єдності і цілісності інтелектуально-емоційних відносин і змісту освіти, які є складовими частинами дидактичної взаємодії.

Перш за все, необхідно дослідити інтелектуальну складову інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів. Якщо виходити з основної функції вчителя – навчити учнів вчитися, то, перш за все, необхідно з'ясувати такі питання: що таке інтелект з точки зору психології, який механізм його реалізації, стадії розвитку, кінцевий результат, зв'язок з мисленням та іншими психічними функціями, пізнавальною діяльністю.

Найбільш вагомий внесок в розуміння природи інтелекту належить видатному французькому психологу Ж.Піаже. Згідно Ж.Піаже інтелект – це особлива форма взаємодії між суб'єктом і об'єктом специфічної діяльності, яка є похідною від зовнішньої предметної діяльності і являє собою сукупність інтеріоризованих дій, які координовані між собою і утворюють зворотні, стійкі і одночасно рухомі цілісні структури /6,с.69/.

Вітчизняні фахівці під "інтелектом" розуміють відносно стійку структуру розумових здібностей індивіда; ефективність розумових дій за стилем і стратегією розв'язування проблем; оригінальність індивідуального підходу до ситуацій, що вимагають пізнавальної активності /3,с.119/. Отож, як бачимо, основи підходів до вивчення поняття "інтелект" вітчизняних і закордонних психологів досить близькі.

Однак, добре відомі заперечення деяких положень центральної концепції Ж.Піаже. Зокрема, П.Я.Гальперін і Д.В.Ельконін не погоджувались з тим, що логіка є єдиним або хоч головним критерієм мислення, ні з тим, що рівень формально-логічних дій складає вищий рівень розвитку мислення. Вони вважають, що ідеал мислення посягає не лише у вільному розвитку теоретичної думки, але й у розумінні відносин між нею і об'єктивною дійсністю. Крім того, на їх думку, з мислення підлітка починається далека перспектива до мислення "зрілого мужа", "високодосвідченого діяча" і т.інш. /10,с.601/. З цими запереченнями, з точки зору сучасного наукознавства можна було б погодитись, однак, з другої – більш толерантної позиції, можна вказати декілька моментів, важливих для з'ясування сутності інтелектуально-емоційної сфери учня.

По перше, є багато свідчень того, що для поважного віку далеко не завжди характерний високий рівень формально-логічних дій, а тим більше мудрість. В той же час досить часто, "устами дитини мовить істина". Як вказував Ж.Піаже, зв'язок розвитку якісних стадій інтелекта і зростання віку досить відносний.

По-друге, в сучасному колі понять і концепцій психічного розвитку інтелектуальних структур, їх урівноваженість та цілісність є кінцевим результатом розвитку. Однак, інтелект лише періодично змушений використовувати "тотальну рівновагу" набуваючи її в певній мірі штучно, коли необхідно повсякчасно змінний потік думок переводити у фіксовану мову – усну чи письмову.

По третє, формально - логічні інтелектуальні структури створені для ціленаправленого дослідження і розуміння об'єктивної дійсності і навкілля, про що і пише на кожній сторінці Ж.Піаже. Але їх потрібно сприймати як живе дерево, бо пізнання, як підкреслював Ж.Піаже, активний процес /4,с.132/, а не гола палка.

Поняття "інтелект" тісно пов'язане з поняттям "мислення", котре в психології сприймають як "процес пізнавальної діяльності індивіда, для якого характерні узагальнення і небезпосереднє відображення дійсності. Мислення виступає як процес розуміння мовленнєвої продукції /усної і письмової/ /3,с.191/. Отже мислення тут прямо пов'язане і є синонімом пізнавальної діяльності, в той час як термін "пізнавальна діяльність", який широко використовується у багатьох працях психологів і педагогів, до цього часу не набув самостійного тлумачення в педагогічних і психологічних словниках.

Проблеми мислення досить глибокі і багатогранні, вони досліджувались багатьма фахівцями. Так, психолог М.О.Холодна, досліджуючи структурну організацію індивідуального інтелекту, називає пізнавальний процес понятійним мисленням і висуває поняття “концепту” – понятійної структури мислення. “Готова” понятійна структура /концепт/ будучи інтегральним когнитивним утворенням, забезпечує в умовах понятійного мислення можливості опрацювання інформації в системі різних когнитивних реєстрів, починаючи з підключення почуттєво-сенсорного /модального/ досвіду і закінчуючи процесами категоріально-логічної оцінки відображуваних об’єктів і явищ. Ці умови скоріш за все і пояснюють високий потенціал понятійного мислення /11,с.173/.

Більшість фахівців вказують, що діяльність інтелекту неможлива без емоційного регулювання, яке являє собою інтелектуальні емоції, почуття, котрі вивчалися у працях багатьох закордонних і вітчизняних психологів З.Фрейда, Т.Рібо, В.Джеймса, Л.С.Виготського, А.Н.Леонтьєва, Л.С.Рубінштейна, Ю.Н.Кулюткина, О.К.Тихомирова і інш.

На думку Л.С.Виготського і Л.С.Рубінштейна “мислення як реальний психічний процес вже само по собі є єдністю інтелектуального і емоційного, а емоції – єдністю емоційного і інтелектуального / 7,с.97/. Розглядаючи природу інтелектуальних почуттів і емоцій, деякі автори /2,с.39/ ставлять питання про специфіку саме інтелектуальних емоцій. Вони вважають, що хоча більшість емоцій є підготовленими інтелектуально, в них все ж таки виражена інша мотиваційна детермінація, ніж в інтелектуальних емоціях. Як будь-яка діяльність, мислення також має декілька мотивів.

Вивчення поглядів фахівців на “взаємозв’язок інтелектуального і емоційного аспектів дозволяє зробити деякі висновки, що розкривають сутність цих взаємозв’язків у процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів.

1. В результаті процесів адаптації, асиміляції і акомодатії явищ оточуючого світу у людини формуються інтелектуальні структури, котрі є складовими механізма реалізації роботи інтелекту. Нові інтелектуальні структури утворюються на основі діяльності і мають декілька стадій якісного розвитку: рівень конкретних і рівень формальних дій. Подовж усього процесу пізнавальної діяльності прості структури включаються у процесі розвитку у більш складні.

Найбільш складними виявились формально-логічні інтелектуальні структури /за Ж. Піаже/ або понятійні структури /концепти/ /за М.О. Холодною/, які є інтегральними психічними утвореннями і являють собою механізм опрацювання інформації і засоби її фіксації. Зміна понятійних структур у часі і просторі утворює понятійне мислення, котре являє інтегральний ефект пізнавального розвитку суб'єкта.

Необхідно "накопичувати", формувати у учнів інтегровані понятійні психічні структури або, інакше кажучи, інтелектуальні структури для більш розгорнутого, структурованого і різнобічного пізнавального відображення і осмислення оточуючого середовища, учбового матеріалу тощо.

2. Аналіз теоретичних досліджень фахівців і експериментального матеріалу свідчить про тісний зв'язок між інтелектом і почуттями, емоціями, мисленням і емоціями. Почуття є провідними, емоційними, змістовними утвореннями особистості. Це, наприклад, почуття любові до істини, тощо. Мислення як реальний психічний процес само являє єдність інтелектуального і емоційного, а емоції – єдність емоційного і інтелектуального /С.Л. Рубінштейн/.

Інтелектуальні емоції виникають і функціонують в процесі мислення, яке здійснюється у внутрішній і зовнішній формах. Структуру інтелектуальних емоцій утворюють дії, котрі підпорядковані свідомій пізнавальній меті. Пізнавальна мета обумовлює спрямованість інтелектуальних емоцій визначення складових процесу мислення. Пізнавальні мотиви в процесі мислення виконують функції змістоутворення і спонукання.

Інтелектуальні емоції супроводжують усі фази мислення суб'єкта. Експериментальний матеріал показує, що інтелектуальні емоції виникають в процесі творчого мислення, що розвиток розуміння змісту здійснюється у єдності і взаємодії інтелектуальних і емоційних процесів. Центральним структурним утворенням у вказаній єдності є зміст кінцевої мети, котра визначається мотиваційною сферою і тому набуває певного змісту для особистості. Розвиток і збагачення сфери інтелектуальних емоцій продовжується протягом усього життя людини.

3. Аналіз праць багатьох психологів дозволяє визначити два основних поняття.

Інтелектуальна структура – це інтегральне психічне утворення, котре відбивається у понятійному мисленні як ефект

пізнавальної діяльності суб'єкта, що має певний конкретний і формально-логічний рівень розвитку.

Інтелектуальна емоція - це відображення реального відношення між пізнавальними мотивами і успішністю або неуспішністю здійснюваної розумової діяльності.

Інтелектуальні структури і інтелектуальні емоції виникають, діють і розвиваються у свідомості кожного з суб'єктів. Це стосується і учня, і вчителя. Їхня взаємодія спонукає виникнення і реалізацію інтелектуально-емоційних відносин, котрі посідають певне місце в міжособистих стосунках. Тому необхідно визначити специфіку саме інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів. Здається, що цю специфіку визначає тісний зв'язок, єдність цього відношення зі змістом освіти, тобто зміст освіти є змістоутворюючим елементом інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів.

Зміст освіти, як компонент єдності з інтелектуально-емоційними відносинами вчителя та учнів являє собою узагальнену мету і зміст дидактичної взаємодії вчителя та учнів. Більш конкретні цілі сучасної школи вказані І.Я..Лернером, В.В.Краєвським, І.К.Журавльовим та інш. Концепція, запропонована цими авторами, передбачає, що зміст освіти складається з чотирьох рівнів /8/.

Перший – теоретичний – складається з чотирьох компонент:

1/ знання про природу, суспільство, техніку, людину, мислення;

2/ уміння користуватися знаннями як способами діяльності;

3/ досвід творчої діяльності;

4/ досвід емоційно-ціннісного відношення до людей, до себе, до всесвіту.

Другий рівень – “горизонтальний перетин базового мінімуму” – являє собою немов би “сухий залишок” всієї учбової діяльності, необхідної для подальшого продовження освіти і соціального функціонування / відповідно до віку/, загальноприйнятний склад зміст освіти. Крім предметних знань сюди входять і надпредметні знання і уміння, які обслуговують усі навчальні предмети, будь-який предметний зміст, будь-яку діяльність. Володіння надпредметними інтелектуальними структурами – одна з найважливіших умов розумого розвитку учнів.

Третій рівень – сукупність навчальних предметів, котрі містять усю базову освіту і, крім того, додатковий, допоміжний

матеріал. Навчальний предмет являє собою єдність усіх компонентів змісту освіти, його предметного та надпредметного наповнення, доступної йому системи цінностей, спрямованих на засвоєння учнями знань, необхідних для виконання певних суспільних функцій.

Четвертий рівень – навчальний матеріал, робота з яким забезпечує найбільшу свободу творчості, що залежить від варіативності змісту навчального матеріалу, віку учнів, рівня їх розвитку, професійної підготовки і особистого досвіду вчителя.

І.Я.Лернер свого часу зауважив, що всі чотири вказаних рівня – це рівні проектування змісту освіти, котрі опрацьовуються до початку процесу навчання, до початку дидактичної взаємодії вчителя та учнів. Тому вчитель повинен під час своєї професійної підготовки інтелектуально і емоційно сприйняти увесь зміст вказаних чотирьох рівнів і активно застосувати предметні і надпредметні знання та уміння в процесі дидактичної взаємодії з учнями /8/.

По відношенню до дидактичної взаємодії вчителя та учнів зміст освіти являє собою неоднорідну цілісність, бо процес інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів містить дві системи, а саме безпосередніх і небезпосередніх відносин, до яких додається третя система – зовнішня, котра містить усі явища і процеси, що дозволяють підготувати відносини перших двох систем.

Тому рівні: теоретичний склад змісту освіти, базовий горизонтальний перетин, добірка навчальних предметів – складають зовнішню допоміжну систему інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів і лише четвертий рівень – навчальний матеріал – включається і в систему небезпосередніх відносин, і в систему безпосередніх відносин вчителя та учнів як елемент системи пізнавальних заходів. Природно, що предметні і надпредметні знання та уміння також входять до складу системи безпосередніх відносин вчителя та учнів, так само як і формування інтелектуальних структур.

На думку С.Пейперта, будь-яка річ /у навчанні/ дається легко, якщо ви можете асимілювати її в сукупність власних моделей. Коли ж це не вдається, що завгодно може здаватися надзвичайно важким. Саме з цього моменту С.Пейперт у своїх роздумах пішов шляхом, співзвучним міркуванням Ж.Піаже. "Розуміння навчання мусить бути генетичним, тобто воно має спиратися на генезис знань." Чому може навчитись індивід і як він

буде навчатися, залежить від того, якими моделями він володіє. Це в свою чергу спонукає питання, як індивід навчиться користуватися своїми моделями. Отже, в "законах навчання" має розкриватися як виростають інтелектуальні структури одна з другої, як в ході цього процесу вони набувають не лише логічної, але й емоційної форми /5, с. 10/.

Зовнішній вплив не лише відкарбовується в свідомості дитини, але й змінюється залежно від тих інтелектуальних структур, що притаманні їй у даний момент її розвитку. При формуванні нової структури мислення відкриваються нові значення речей, формуються нові поняття. Ж.Піаже /6, с. 107/ підкреслював, що усі ці питання виникають спочатку як форми, перш ніж вони одержуть кількісні характеристики. Свою якісну форму вони набувають лише на рівнях формальних дій, оскільки потребують відповідної структури мислення. Іншими словами, дидактична взаємодія вчителя та учнів набуває рівних значень залежно від того, на який період розвитку учнів вона припадає. Щоб бути успішною, дидактична взаємодія вчителя та учнів має відповідати рівню знань учнів і їх інтелектуальній діяльності.

В процесі цієї діяльності у них відбувається диференціювання набутих структур мислення і їх об'єднання в структури більш високого рівня. Ось чому утворення нових інтелектуальних структур в процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів залежить від рівня розумового розвитку учнів і буває різним у різних учнів. Нові вищі інтелектуальні структури мислення утворюються лише в залежності від того, наскільки самостійно учень знаходить внутрішню логіку речей і логіку пов'язаних з ними дій. А це визначається рівнем розвитку досягнутого учнями.

Формування інтелектуальних структур учнів – дуже складна проблема. Американський педагог Дж.Брунер запропонував шлях засвоєння структури предмета, знань, який полягає у розумінні його таким чином, що дозволяє пов'язати з ним багато чого іншого /1, с. 11/.

Заучування структур знань часто має підсвідомий характер, тобто люди користуються структурами, але не створюють структурних правил.

Дж.Брунер розглядав чотири проблеми.

1. Роль структур знань у навчанні і питання про те, як зробити структури знань центральними у навчанні. Виклад структури знань, оволодіння цією структурою, а не просто засвоєння фактів і технічних прийомів є найважливішим моментом

узагальнення в класичній проблемі і переносу способів мислення на конкретний матеріал /1,с.15/.

2. Другою важливою проблемою на думку Дж.Брунера є готовність до навчання. Школи гублять дорогоцінний час, відкладаючи вивчення багатьох важливих предметів лише на тій підставі, що вони занадто складні. Необхідно висувати на перший план безпосереднє оволодіння поняттями і застосування цих понять /1,с.16/. Іншими словами, потрібно в процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів як можна раніше формувати понятійне мислення учнів.

3. Проблема природи інтуїції, тобто таких інтелектуальних прийомів, за допомогою яких можна установити, чи є попередньо сформульоване положення обґрунтованим. Усі три згадані вище проблеми слідує з одного центрального положення – розумова діяльність всюди є тією ж самою і на попередньому фронті науки, і в третьому класі школи /1,с.17/.

4. Проблема пов'язана з прагненням до навчання і з тим як це прагнення учнів можна стимулювати. В ідеальному випадку кращим стимулом до навчання є зацікавленість у вивчення матеріалу порівняно з такими зовнішніми цілями як перехід до наступного класу або одержання деяких пільг на наступних іспитах /1,с.18/.

Праці Ж.Піаже і інших дослідників довели, що можна вказати три стадії інтелектуального розвитку дитини: перша – характерна для дітей дошкільного віку; друга – стадія конкретних дій, тут виникають внутрішні структури; третя – стадія формальних дій, коли інтелектуальні дії наближаються до логічних, наукових, до абстрактного мислення. С.Пейперт вважає, що багато хто з людей так ніколи і не зможуть оволодіти формальним мисленням /9,с.30/.

Вивчення будь-якого предмету, вважає Дж.Брунер включає три процеси, що відбуваються одночасно: іде засвоєння нової інформації, котра часто суперечить тій, яка була відома раніше, іде процес перетворення знань і створення можливостей застосування їх до розв'язання нових задач, іде оцінка, перевірка адекватності застосованого способу опрацювання інформації поставленим задачам. Ці процеси можуть слугувати якісними рівнями формування інтелектуальних структур /1,с.46/.

С.Пейперт зіставляє термін “матозубія” – боязнь навчання і “матетика” – сукупність принципів, яким підпорядковується навчання, пропонує термін “матетик” – той, що уміє вчитися /5,с.48,49,61/.

Усе сказане вище дозволяє нам зробити такі висновки.

По-перше, вивчення сутності інтелектуальних структур, структур предмету, знань свідчить про те, що вони є узагальненими, надпредметними структурами, які викликають необхідність формування елементів цих структур – узагальнених надпредметних знань і умінь, визначення рівнів їх якісного розвитку. Природно, що формування інтелектуальних структур і їх функціонування готується, супроводжується і підтримується інтелектуальними емоціями. Вони нерозривно пов'язані зі змістом інтелектуальних структур і складають з власне інтелектуальними компонентами єдине ціле.

По-друге, спочатку /а іноді і паралельно/ з вивченням конкретного матеріалу іде інформація про нього, яка або включається надалі до змісту виучуваного матеріалу, або не стає об'єктом вивчення і, таким чином, лише трохи випереджуючи формування інтелектуальної структури індивіда, іде формування його інформаційної структури.

По-третє, виходячи з основної мети інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів дидактична взаємодія вчителя та учнів є за своєю природою матетичним явищем і процесом.

По-четверте, зміст освіти дійсно виступає змістоутворюючим елементом інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів, оскільки формування інтелектуальних структур і разом з ними інтелектуальних емоцій неможливе без надходження нового змістовного матеріалу для процесів асиміляції і акомодатії і супроводжуючих їх почуттів і емоцій. Іншими словами, зміст освіти "запускає" всю систему формування інтелектуальних структур і функціонування інтелектуально-емоційних відносин вчителя і учнів. А в цьому саме і відбивається їх єдність і цілісність.

Література

1. Брунер Дж. Процес обучения: За пределами непосредственной информации /Пер. с англ. О.К.Тихомирова.-М.: АПН РСФСР, 1992
2. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М.: МГУ, 1990
3. Краткий психологический словарь / Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошенко. – М.: Политиздат, 1985

4. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: МГУ, 1981

5. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1989

6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер. с франц.- М.: Просвещение, 1969

7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973

8. Современная дидактика: Теория и практика / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева.- М.:Изд.ИТП и МИО РАО, 1993

9. Филиппенко Н.И. Системный анализ понятия “дидактическое взаимодействие учителя и учащихся” //Формування творчої особистості в навчальному процесі: Зб.наук.статей. – Кривий Ріг, 1994

10. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. - М.:Просвещение, 1967

11. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта. Дис. ...д-ра психол.наук. – М., 1990.