

Вместе с тем, по сравнению с другими, режим ежедневного чтения учебной литературы учеником с учетом его возрастных возможностей – самый благоприятный и плодотворный способ развития интеллекта и его составных. Только в режиме самостоятельного чтения учебных текстов и других информационных материалов – словарей, справочников и др., может проявить себя во всей полноте ориентировочно-исследовательский рефлекс «Что такое?». На него и следует делать ставку в учебном процессе.

Условная классификация обсуждаемых режимов позволяет с большой степенью точности приблизиться к пониманию естественного хода роста и развития интеллекта ребенка, что способствует созданию наиболее благоприятных условий для этого.

В качестве легко улавливаемого сигнала, фиксирующего успешность и эффективность протекания каждого из пяти режимов, является осознание учеником движения минутной стрелки на своих внутренних часах. Если время для него движется незаметно, и он не контролирует его, то это означает, что ученик глубоко погружен в мозговую деятельность, будь то слушание, говорение, письмо, практические действия или чтение. И, независимо от того, допускает он ошибки при этом или нет, процесс с точки зрения роста и развития интеллекта является высоко эффективным и продуктивным.

Если же все происходит иначе, то есть ученик фиксирует замедленный темп течения времени на внутренних часах, легко выключается из заданного режима, или внимание помимо его воли переключается на другое, или он быстро утомляется, то это значит, что эффект оказался ничтожно малым. Это сигнал о том, что избранный режим необходимо перестраивать или менять на другой.

Изложенное выше понимание и толкование основных режимов интеллектуально-мозговой деятельности позволяет учителям строить все занятия на принципе оптимального их сочетания, меняющихся акцентов, используя с этой целью гибкие технологии обучения. Их использование и позволяет создавать устойчивый общий режим наибольшего психолого-педагогического благоприятствования.

РОЛЬ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОЧУТТІВ У РОЗВ'ЯЗАННІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ

Ільіна Ю.Ю.

Керівництво процесом формування інтелектуального розвитку в учнів вимагає певних рівнів сформованості розв'язання учбових задач, які являють собою пізнання нового. Проблемою учбових задач займався багато дослідників (Г.О.Балл, Н.В.Гродська, Ю.І.Машбіц, С.Д.Максименко, В.В.Репкін та інші).

Г.С.Костюк і Г.О.Балл "задачу" розглядають як систему, обов'язковими складовими якої є предмет та вимоги.

У спеціальних дослідженнях розроблено не тільки поняття "учбові задачі", а й визначені вимоги до системи учбових задач, спрямовані на досягнення ближчих і віддалених цілей навчання. Подана класифікація учбових задач, описані види та їх особливості.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що ефективність розумового розвитку учнів підвищується, коли вчитель викладає не тільки готові істини, а керує процесом самостійного розв'язання різних видів учбових задач, вчить школярів користуватися ними в навчальній діяльності. Тим самим він формує у них інтерес до набуття знань, прагнення вчитися та інші мотиви учення. О.К.Тихомиров вважає, що характеристика мислительного процесу буде неповною, якщо не враховувати мотиваційну обумовленість, особливо вплив почуттів при реальному пошуку розв'язання задачі. Навчальна діяльність завжди супроводжується цілою низкою інтелектуальних почуттів, які, нажаль, залишаються поза увагою вчителів. Вчитель, який намагається розвивати інтелектуальні якості особистості у своїх вихованців, повинен одночасно формувати у них відповідно і емоційну основу.

Інтелектуальні почуття, або вищі почуття, як їх називають деякі вчені, мають безпосередній зв'язок з вищим рівнем діяльності людини. Під час виконання навчальних завдань почуття не виступають побічним суб'єктивним наслідком, вони сприяють виконанню самого завдання. Результати експериментальних досліджень О.К.Тихомирова і Ю.Є.Виноградова свідчать, що процес розв'язання мислительних задач супроводжується цілою низкою таких почуттів, як: сумнів, жвавість, задоволення, дивування, почуття нового тощо.

Під час розв'язання навчальних задач у школярів простежується зв'язок мислення з почуттями. З одного боку вони завжди замислюються над змістом задачі, над тим, який вибрати шлях або спосіб розв'язання, а з іншого визначення шляху або способу рішення задачі супроводжується певним емоційним станом. Все це свідчить, що процес виконання навчальної задачі для учнів не байдужий. Свої успіхи й невдачі вони завжди переживають. У них виникають такі переживання, як: хвилювання, почуття нового, задоволення, незадоволення, сумнів тощо.

Почуття сприяють загостренню думки дітей на процесі рішення, стимулюють їх допитливість, підтримують бажання знайти відповідь на поставлене питання. Слід зазначити, що вони не тільки впливають на його протікання, а стають складовими моментами. Отже, почуття при розв'язанні задачі виступають не побічним суб'єктивним фактором, а, навпаки, вступають в єдність з рішенням, сприяють його ефективності. Все вище зазначене свідчить про те, що процес розв'язання задачі пов'язаний з емоційними компонентами, які виступають на всіх його етапах.

Саме факт ролі емоційних процесів у пізнанні відмічений не тільки психологами, а й філософами.

Нажаль практика свідчить про те, що вчителі не звертають увагу на формування емоційної основи у учнів, коли намагаються розвивати їх мислення засобами свого предмета.

У нашій роботі поставлені задачі: визначити рівень сфо-рмованості інтелектуальних почуттів у старших підлітків під час розв'язання учбових задач при традиційній організації навчального процесу у загальноосвітній школі.

Незначну групу склали старші підлітки, які розв'язання задачі починали з усвідомлення завдання. На основі аналізу умови задачі школярі у відомому починають шукати щось важливе, невідоме. На цьому етапі виникає зацікавленість, саме вона і спонукає до пошуку невідомого. Пошук завжди супроводжується хвилюванням. На основі аналізу школярі по мірі виділення невідомого усвідомлюють його і поступово переходять до знаходження способу розв'язання задачі. Якщо вони з'ясовують, що спосіб їм відомий, раніше ним користувалися, то у них виникає хвилювання. В інших випадках вони результати починають порівнювати і переходять до пошуку нового способу. При позитивних результатах у них виникає здивування, що і підштовхує до висунення припущення, визначається послідовність рішення.

Розв'язання більш складних задач старші підлітки здійснюють через пошукові спроби. По мірі виконання завдання у них виникає жвавість. Саме спроба спрямовує припущення, поступово воно змінюється. В цьому випадку простежуються різні дії - практичні і мислительні. При досягненні успіху закріплюються найбільш ефективні дії. Останні завжди супроводжуються такими почуттями, як здивування, радість, почуття нового. Ефективні дії учень завжди намагається використовувати в новій задачі. Спосіб розв'язання учнем не запам'ятовується при виникненні неуспіху, це пов'язано з негативними переживаннями. Отже, мислительні дії, що підкріплені позитивними почуттями, переносяться на нову задачу. На емоційній основі базується позитивний процес розв'язання задач. Саме вона визначає подальший пошук процесу розв'язання задачі. Позитивні почуття сприяють закріпленню шлучних дій, що виникають при розв'язанні. У наступній інтелектуальній діяльності при певних умовах учні намагаються використовувати ті способи досягнення мети, що позитивно емоційно забарвлені. Цей процес у психології називають "механізм емоційного запам'ятовування". Саме завдяки цьому у суб'єкта відбувається певна орієнтація у галузі пізнавальної діяльності.

Інша група об'єднує тих учнів, у яких самостійне розв'язання учбових задач виявляється епізодично під впливом певних обставин, зокрема незначна допомога з боку вчителя. Активність учня у процесі рішення спонукається вибірково такими почуттями, як хвилювання і зацікавленість. Пошук невідомого протікає індивідуально з боку особистості, інколи простежується незадоволення під час виконання завдання. Характерно, що позитивний спосіб рішення задачі, виконаний під керівництвом вчителя, не завжди учень запам'ятовує, а тому в новій задачі не використовує. Встановле-

но, що інструкція з боку вчителя під час рішення часто гальмує переживання, що негативно впливає на виконання завдання.

Не завжди в учнів простежуються такі почуття, як хвилювання, здивування, сумнів на тому чи іншому етапі розв'язання учбової задачі. Виявлено, що у окремої частини школярів на етапі перевірки виконання завдання часто проявляється значна впевненість або сумнів, що негативно впливає як на перевірку, так і на розв'язання задачі в цілому.

Третя група охоплює тих школярів, у яких розв'язання учбової задачі не стало постійним явищем. Відомо, що розв'язання задачі вимагає від суб'єкта певних знань, фактів, зв'язків, способів тощо. При певних умовах це стає основою рішення задачі. Чим більше учень усвідомлює знання і оволодіває способами розв'язання, тим більше він оволодіває інтелектуальними уміннями, які сприяють не тільки виконанню учбових завдань, а й розвитку розумової діяльності. У таких ситуаціях почуття породжуються самим ходом виконання завдання, труднощами, з якими суб'єкт зустрічається. Вони впливають на нього і обумовлюють спрямованість розв'язання учбових задач. Нажаль, серед цієї групи учнів ми не виявили цих чинників. Отримані результати свідчать про те, що діти цієї групи схильні до розв'язання лише типових задач і завдяки допомозі з боку вчителя. Яскраво простежується у них почуття невиправданої впевненості, що приводить до безпідставного самозаспокоювання. У деяких старших підлітків проявлялись сильні емоції (незадоволеність, засмучення), що порушує і негативно впливає на ход виконання завдань.

Отже, почуття по-різному впливають на розв'язання задачі. Інтелектуальні почуття є обов'язковим компонентом процесу розв'язання мислительної задачі, і вчителя повинні цей чинник враховувати у навчально-виховному процесі.

Результати нашого дослідження свідчать про те, що практики не тільки не враховують прояв почуттів під час рішення, а часто їх гальмують. Вони зовнішній прояв почуттів часто розглядають як відволікання частини учнів від роботи, тобто розглядають їх як негативний чинник при розв'язанні задачі.

Література

1. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. М.: Педагогика, 1990
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - М.: 1984.
3. Васильев Н.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции мышления. М.: 1980
4. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. - 1987, № 6.