

Філософсько-психологічні засади навчання студентів розумінню текстової інформації на заняттях з іноземної мови

І.В.Коваль. Філософсько-психологічні засади навчання студентів розумінню текстової інформації на заняттях з іноземної мови. У статті аналізується сутність процесу розуміння текстової інформації на заняттях з іноземної мови. Наголошується, що існуючі способи або підходи до вивчення розуміння пов'язані з філософією та логікою. Досліджуються особливості процесу розуміння студентами текстової інформації, яка пропонується іноземною мовою, базуючись на філософсько-психологічних засадах, що детермінують перебіг даного процесу під час навчання у вищому навчальному закладі. В статті розкрито специфіку обґрунтування розуміння як предмета вивчення філософії та логіки, психологічну характеристику процесу розуміння та виокремлено особливості організації навчання студентів на заняттях іноземної мови.

Ключові слова: розвиток, особистість, філософсько-психологічні засади, мислення, розуміння, творче завдання.

И.В.Коваль. Философско-психологические принципы обучения студентов пониманию текстовой информации на занятиях иностранного языка. В статье анализируется сущность процесса понимания текстовой информации на занятиях иностранного языка. Акцентируется на том, что существующие способы или подходы к изучению понимания связаны с философией и логикой. Исследуются особенности процесса понимания студентами текстовой информации, которая предлагается на иностранном языке и которая основывается на философско-психологических принципах. Эти принципы оказывают влияние на течение данного процесса во время обучения в высшем учебном заведении. В статье раскрыта специфика объяснения понимания как предмета изучения философии и логики, психологическая характеристика процесса понимания и выделены особенности организации обучения студентов на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: развитие, личность, философско-психологические принципы, мышление, понимание, творческое задание

Актуальність теми. Усвідомлення сутності процесу розуміння сьогодні є фундаментальною психологічною проблемою, особливо коли йдеться про розуміння текстової інформації на уроках іноземної мови. Більшість існуючих способів або підходів до вивчення мислення та розуміння перебувають у тісному

взаємозв'язку з філософією й логікою. Саме це і зумовлює той факт, що майже всі психологічні уявлення про мислення і розуміння охоплюють старі філософські традиції, а більшість поглядів базується на суто логічних засобах обґрунтування. Тому в цій статті ми зробили спробу дослідити особливості процесу розуміння студентами текстової інформації, яка пропонується іноземною мовою, виходячи із філософсько-психологічних засад, що детермінують перебіг даного процесу під час вузівського навчання.

Завдання статті:

- 1) розкрити специфіку обґрунтування розуміння як предмета вивчення філософії та логіки;
- 2) дати психологічну характеристику процесу розуміння;
- 3) окреслити особливості організації навчання студентів на заняттях іноземної мови з метою активізації їхніх механізмів мислення та опанування ними навичок розуміння текстової інформації.

Виклад основного матеріалу. Специфіка обґрунтування розуміння як предмета філософського вивчення виходить із контексту основної філософської проблеми співвідношення реального й ідеального. З моменту виникнення філософії ми завжди зустрічаємося зі спробами винайти, описати на основі функціонування рефлексії ідеальне. Тому найперші уявлення про розуміння мають тісний зв'язок із гносеологічною проблематикою та питаннями, що стосується спроб і шляхів пізнання сучасного світу. В цьому контексті розуміння здається ідеальною мірою зовнішнього, матеріального світу, що створює самостійну сферу чистих сутностей та ідей (Платон), або певною якістю, яка існує як форма і виступає сутністю матеріальних предметів (Аристотель).

Проблематизація співвіднесення реального й ідеального, що відповідає всім формам філософської думки, ставить класичне питання про істинність знань людини та її уявлень про навколишню дійсність. Якщо для філософії встановлення істинності уявлень завжди має безпосередній зв'язок з рефлексією на спосіб пізнання, який охоплює сферу ідей та навколишню дійсність, то для логіки істинність уявлень завжди співвідноситься з аналізом роздумів, що допомагає послідовно вибудувати ідеї в певну низку. Так, логіку цікавить насамперед істинність самого висновку, тоді як встановлення істинності вихідних даних виходить за межі її предмета.

Принципова різниця в засобах аналізу уявлень обумовлює різницю й у трактуванні мислення людини, і, зокрема, в тому,

як відбувається процес розуміння. Для філософії мислення і розуміння являють собою певні способи пізнання людиною дійсності, тоді як для логіки розуміння є лише формою судження, засобом переходу від одних ідей до інших. Якщо аналізувати історію розвитку логіки і філософії, неважко помітити, що можливість вивчення закономірностей мислення та розуміння виникла нещодавно, а причина цього криється саме в постановці проблеми співвіднесення реального й ідеального, що було здійснено в межах німецької класичної філософії. До появи «Критики чистого розуму» І. Канта мислення і розуміння належали сфері ідеального, тому виникнення уявлень у результаті розуміння певного смислу пояснювалось або повторювальними випадками та співвіднесенням індивідуального досвіду (Д. Юм), або вмінням мимовільно спрямовувати «природний світ розуму» та відшукувати істину, скажімо, шляхом розподілу «протяжної субстанції та непротяжного духу» (Р. Декарт) [4]. Саме в німецькій класичній філософії вперше відбулося усвідомлення того, що філософське знання, яке належить до сфери уявлень, повинно пояснити ідеальне як момент самої дійсності, як об'єктивний бік світу, а не лише як його умоглядний образ чи образ сприйняття.

З цього моменту виникає можливість якісного перетворення філософії й логіки, а, головне, відносин між ними. У філософії після Гегеля з'являється можливість вивчення культурно-історичних законів мислення та діяльності людини, у яких зміст уявлень людини, що продукують розуміння, не лише впливає на її матеріально-практичну діяльність, а й самі виявляються детермінованими суспільно-історичними способами розподілу праці (К. Маркс) [3, с. 18].

В логіці відбувається чітке усвідомлення притаманних їй способів аналізу уявлень, і, з одного боку, виникає можливість формалізації її засад та засобів дослідження, а з другого – відбувається розширення поля її використання, яке охоплює і саму філософію. Останнє дало Б. Расселу підстави говорити про те, що «формальна логіка з середини дев'ятнадцятого століття кожних десять років створює більше, ніж було створено за весь період від Аристотеля до Лейбніца». Застосування суто логічних засобів та способів аналізу в філософії привело і до виникнення нового напрямку в ній, який Г.-Х. фон Вригт назвав «найхарактернішою рисою філософії ХХ століття» (Г.-Х. фон Вригт, 1992), і який пов'язаний з іменами Г. Фреге, Л. Вітгенштейна, М. Шліка, Р. Карнапа та ін., а також до зовсім інших думок стосовно процесів мислення та розуміння.

Але найважливішу роль у розвитку проблеми дослідження закономірностей існування мислення та процесу розуміння відіграло виникнення наукової психології, яка бере свій початок, як це прийнято вважати, з часу відкриття лабораторії В. Вундта у 1879 році. Користуючись термінологією та манерою висловлюватися М. Фуко, можна сказати, що «епістемологічна конфігурація» предмета психології є сферою, межі якої визначені тим, чим є індивідуальне мислення людини в своїй дійсності; зокрема, маються на увазі й уявлення особистості, які вона вибудовує в процесі мисленнєвої діяльності, а також і уявлення про мислення та розуміння як таке. Тому для того, щоб окреслити процес розуміння, необхідно вивчити ідеальне в його об'єктивному існуванні, дослідити залученість образів дійсності в реальну дію, що дасть можливість пристосуватися до об'єктивних умов світу, глибоко зрозуміти їх, а також змінити їх відповідно до власних цілей та намірів.

По-перше, можна виокремити механістичний напрям у розумінні мислення, що поєднує асоціаністичну школу в психології (Г. Мюллер, Ф. Гальгон, Е. Титченер та ін.) і біхевіоризм (Е. Торндайк, Дж. Уотсон та ін.). Особливість цього напрямку задається таким трактуванням розуміння, згідно з яким воно розгортається як стихійний, несуб'єктний, не спрямований процес, що в ньому ті чи інші уявлення закріплюються в результаті повторення вдалих дій, а розуміння підтверджується шляхом виникнення асоціацій. Як справедливо зазначає В.В. Петухов, у межах даного напрямку в принципі не виникає питання «хто розуміє», оскільки за способом детермінації процес мислення радше нагадує лавину або каменепад, ніж осмислену діяльність. Неважко помітити, що цей напрям реалізує найбільш пряму інтерпретацію об'єктивності існування ідеального, в якій уявлення і образи взаємодіють як речі, підпорядковуючись механічним законам у часі та просторі. З іншого боку, необхідно звернути увагу і на той факт, що саме цей напрямок не має на меті перенести логічні закони у сферу психології й намагається дати хоч і наївне, але все ж таки психологічне трактування логічних висновків, які робить людина в процесі розуміння.

По-друге, як окремий напрям необхідно виділити функціоналізм (У. Дžeme, Дж. Дьюї) та вюрцбурзьку школу (О. Кюльпе, Н. Ах, О. Зельц та ін.), тому що їх об'єднує телеологічний спосіб обґрунтування мислення загалом та процесу розуміння зокрема. Особливість цих напрямів задається орієнтацією досліджень на вивчення детермінації мислення контекстом зада-

чі, яка розв'язується, що є певною системою функціональних компонентів. Ці компоненти тією чи іншою мірою спрямовують процес розуміння і, як результат, процес розв'язання задачі. На відміну від першого напрямку, в якому розуміння аналізується як асоціативна або поведінкова інтерпретація чуттєвих засобів предмета, що сприймається, телеологічний підхід пояснює розуміння певним усвідомленням відношень між предметами. Так, розуміння – внутрішньо організований особистістю процес, а не просто накопичення досвіду взаємодії з даним предметом. Слід наголосити, що в межах цього напрямку чітко окреслюється філософська проблема співвіднесення чуттєвого й абстрактного. За допомогою їх протиставлення неможливо пояснити перехід від предметних, наочних характеристик завдання до принципово нових відношень між її компонентами, які в даному контексті є досить суттєвими. Як справедливо зазначає К. Дункер, будь-яка розумова задача має в собі певні розходження між умовами і метою, навіть коли засоби її розв'язання вже існують у минулому досвіді людини. Так, відкриття суттєвих ознак у задачі, її розуміння відповідно до можливостей пояснення та розв'язання в межах телеологічного підходу здійснюється за рахунок певних якостей розуму, таких як глибина, проникливість, винахідливість та. ін. Більше того, цей напрям у вивченні мислення вперше починає звертатися до логіки у пошуку засобів опису процесів розуміння та розв'язання задачі. Так, логічні відносини, на думку представників даного підходу, дають змогу пояснити характер мислення особистості та особливості процесів розуміння тощо .

По-третє, в окремий напрямок слід виділити цілісний, або структурний підхід до пояснення процесу розуміння, репрезентований у працях гештальтпсихологів (К. Дункер, В. Келер, К. Коффка, М. Вертгеймер та ін.) [1, 6, 7]. Особливість цього напрямку в такій інтерпретації мислення, згідно з якою розуміння відбувається в результаті фіксації думки особистості на внутрішній структурі задачі, а сам процес розв'язання можна вважати дослідженням, що допомагає усунути ознаки об'єктивного конфлікту. Головною внутрішньою проблемою цього підходу виступає те, що процес мислення детермінується об'єктивною структурою конфлікту задачі, закономірності якого не лише дають змоги пояснити перехід до її розуміння, а й справді заважають процесу її розв'язання. Попри те, що розуміння як процес не аналізувалось у рамках цього напрямку, можна передбачити, що даний процес структурно організований, з одного боку, а з друго-

го – зв'язок понять у кожній задачі утворює нову структуру, що змінює перебіг процесу розуміння.

Більшість інших напрямків дослідження мислення та розуміння у психології, які не увійшли до запропонованої класифікації, як правило, не пропонують нових підходів до вивчення процесу розуміння. Наприклад, так званий, інформаційний підхід за способом аналізу мислення й розуміння можна віднести до механістичного напрямку, тому що розуміння задачі та її подальше розв'язання оцінюється як перелік варіантів дій або як послідовний пошук виходу з лабіринту. Але, на відміну від першого напрямку, розуміння пов'язане тут з розробленням логічної програми дій, що рано чи пізно, та обов'язково приводить до її розв'язання.

Окрім трьох виокремлених напрямків, у психології мислення існує четвертий, якісно новий підхід до вивчення розуміння, який лише окреслений у працях окремих гештальтпсихологів (К.Дункер, М.Вертгеймер) [1; 6] та психологів культурно-історичного напрямку (Л.С. Виготський, Б.Д.Ельконін, В.П.Зінченко, А.А.Пузирей, М.К.Мамардашвілі та ін.) [2; 8-10]. Принциповий недолік усіх згаданих напрямків полягає у спробі зобразити розуміння як певний однокроковий, лінійний перехід від умов та вимог задачі до її розуміння. Всі дослідження розуміння у психології спрямовані на визначення законів здійснення процесу розв'язання задачі, які не залежать від зусиль суб'єкта мислення, а визначають їх форму та внутрішню організацію. Коли В.В.Петухов наголошує на тому факті, що в «гештальтпсихології розуміння обов'язково повинно відбутися», тому що воно «пояснюється, передусім, об'єктивними причинами, які діють незалежно від їх усвідомлення», виникає висновок про те, що в цілісному підході процес розуміння описаний як несуб'єктний [8, с.16]. Так, або процес розв'язання задачі спрямовується силовими лініями об'єктивного конфлікту, і тоді в повному сенсі слова розуміння не існує, тому що кінцеве розв'язання відбувається саме по собі, або структурні складові конфлікту задачі не дають можливості безпосереднього переходу до її розв'язання, але тоді усвідомлення засобів розв'язання конфлікту не можна пояснити гештальтзаконами. Переборення цього парадоксу може відбутися лише за межами гештальттеорії, хоча умови для переходу до суб'єктивної теорії мислення можна знайти в текстах та аналізі протоколів експериментів у самого К.Дункера [6].

Принципово новий і досить перспективний засіб бачення мислення полягає в тому, що розуміння та розв'язання розумо-

вої задачі з точки зору детермінації даного процесу необхідно аналізувати як істинний процес розвитку. Коли Л.С.Виготський вказує на той факт, що людина «за допомогою мовлення ставить себе в іншу позицію щодо власного мислення» і що в розумінні та розв'язанні задачі мовлення і мислення утворюють «динамічну єдність», він наголошує, що процес мислення – самодетермінований процес. Так, процес мислення є нелінійним і не визначається зовнішніми законами мислення, а здійснюється як акт розвитку людиною власною розуміння об'єктивного конфлікту задачі та як процес оволодіння певними діями, спрямованими на досягнення конкретної мети [2, с. 52].

Але, на жаль, описаний підхід до вивчення мислення та розуміння так і залишився нереалізованим в експериментальному дослідженні Л.С. Виготського, присвяченому вивченню розвитку понять. Говорячи про засади емпіричного вивчення будови понять, Л.С. Виготський висунув ідею про одиницю аналізу, яка несе в собі всі суттєві зв'язки складного цілого, утвореного єдністю мислення і мовлення. В результаті всі закономірності мовленнєвого мислення Л.С. Виготський пояснює виходячи із структури узагальнення у значенні слова, не досліджуючи зміни самої структури узагальнення в процесі розв'язання розумової задачі. Не можна не погодитися з точкою зору Б.Д. Ельконіна, який вважає, що в теорії про поняття Л.С.Виготського нівелюється головний пафос культурно-історичної концепції, пов'язаний з уявленням про суб'єкт, тому що поняттєве мислення аналізується ним як процес, що впливає з певної структури мовленнєвого узагальнення, а не як активна дія щодо усунення та переструктурування готових понять [10].

Аналіз різних підходів до вивчення мислення в психології показує, що історичний розвиток психологічних поглядів на розуміння та мислення відбувався по лінії відкриття суб'єктності та продуктивності останнього. Не відходячи від даного напрямку, уявлення про розуміння відступали на другий план, а якщо й відпрацьовувались, то ставилися в антагоністичні відношення до розроблення суб'єктної теорії мислення. Причина такого розходження ліній розвитку уявлень про розуміння та мислення в тому, що психологічні уявлення про розуміння засновуються на логічних припущеннях, з одного боку, і продовжують нести в собі старий філософський погляд на ідеальне як протиставлення реальному – з іншого. Традиційне логічне уявлення про процес розуміння як аналіз необхідних і достатніх ознак предмета за-

кривають можливість побачити предметність та продуктивність розуміння як процесу мислення.

Філософське зіставлення процесу розуміння з ідеальним, протиставленим реальному, не дає можливості простежити суб'єктність та функціональний розвиток розуміння як процесу мислення. Психологічна реалістичність розуміння в тому, що, з одного боку, воно визначає спосіб побудови уявлень про задачу як об'єкт розуміння та спрямовує процес пошуку її розв'язання. З іншого боку, розуміння саме по собі стає в процесі мислення предметом перетворення, і тому будь-яка задача виявляється за собою перебудови та вдосконалення процесу розуміння.

Якщо під навчанням студентів розуміти процес освоєння певного текстового матеріалу, нової інформації, літературних творів на заняттях з іноземної мови, необхідно намагатися наблизити розуміння до так званої психологічної реалістичності, про яку сказано вище. І ефективний спосіб розв'язання окресленої проблеми ми вбачаємо у так званій проектній роботі, до якої слід залучати студентів з метою активізації механізмів мислення та досягнення студентами розуміння.

Більшість творчих завдань для письма повинні передбачати так звану проектну роботу. У міру того, як мовлення студентів збагачується, їм пропонують писати різні типи текстів німецькою мовою: діалоги, поради, прості звіти, описи, листи-запитання, оголошення, оповідання, нариси, газетні статті тощо. Переваги проектної роботи полягають в тому, що вона мотивує, студенти займають активну позицію суб'єктів навчально-виховного процесу. Проектна робота особистісно орієнтована, має загальноосвітню цінність, сприяє розвитку ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими студентами і корисних дослідницьких навичок, а також максимальною мірою наближає студентів до оволодіння навичками розуміння текстової інформації.

Так, на заняттях з іноземної мови глобальна тема може завершуватися створенням студентами проекту, який стає стимулом та мотивацією вивчення іноземної мови шляхом перенесення центру процесу навчання з викладача на студента. Проект – це можливість для студентів висловити власні ідеї у зручній для них творчо продуманій формі: виготовлення колажів, афіш, оголошень, проведення інтерв'ю та досліджень (з наступним оформленням), демонстрація моделей з необхідними коментарями, складання планів відвідування цікавих місць з ілюстраціями, картою тощо. Не викладач, а студент визначає, що міститиметь-

ся у проекті, у якій формі і як пройде його презентація. Основними принципами проектної роботи є варіативність розв'язання проблем, когнітивний підхід до вивчення граматики, прояв цікавості тощо.

Під час складання «Списку творчих завдань для захисту глобальної теми» викладачеві доцільно використати сюжети літературних творів. До окремих тем бажано дати короткі пояснення в письмовій формі. Так, основними вимогами до підбору творчих завдань для захисту глобальної теми є наступні.

Характер творчих завдань повинен відповідати функціональним життєвим потребам студентів. У зв'язку із цим слід враховувати здатність останніх розв'язувати складні задачі, самостійно їх складати, фантазувати, уявляти з метою подальшого формулювання гіпотез та складання проектів, застосування моделювання та конструювання (виготовлення діючих моделей, муляжів, різноманітних пристроїв, механізмів тощо), малювання (асоціативні малюнки, таблиці, «синтезовані» картини), креслення (схеми і т. ін.), використовувати художнє слово (художні описи об'єктів, явищ, процесів; їх поетичне осмислення).

Бажано, щоб ці завдання відповідали запитам реального життя, щоб у них був наявний елемент експериментального дослідження – природний і універсальний метод пізнання.

Необхідно, щоб виконання певних завдань вимагало застосування знань, умінь, навичок, набутих під час вивчення глобальної теми.

Вибір творчих робіт не повинен обмежуватися лише згаданими. Слід залишати студентам можливість самим пропонувати певне творче завдання згідно зі своїми уподобаннями.

Важливо насамперед сформулювати в студентів бажання творчості, в якій би формі вона не виступала. Слід докласти зусиль до налагодження серед студентів стосунків доброзичливості, виховання здатності радіти творчим успіхам одногрупникам. Зрозуміло, що прояви «чорної заздрості» повинні негайно викорінюватися або трансформуватися у розумну здорову конкуренцію. Принаймні кожен студент групи повинен бути твердо впевненим, що його працю оцінить об'єктивно не лише викладач, а й інші студенти.

Необхідно запровадити ритуал захисту творчих робіт. Важливим тут є створення атмосфери урочистості, незвичайності. Певну сугестивну роль відіграє відповідна атрибутика. Тут слід дотримуватися міри, але варто пам'ятати, що у створенні належ-

ної сугестивної атмосфери успіху дрібниць немає. Найважливішою тут є ідея спільної цікавої справи, де кожен готує сюрприз для інших. Ситуація успіху може мати продовження й після захисту. З кращих творчих робіт доцільно, наприклад, організувати постійно діючу виставку. Окремі роботи можна винести на відповідні тематичні конкурси не лише в межах університету, а й поза її межами. Важливим тут є створення в студента відчуття необмеженої перспективи зростання не лише власних можливостей, й можливостей виходу в своїй творчій діяльності за межі групи та університету.

Одним із прийомів активізації говоріння студентів з метою забезпечення глибокого розуміння матеріалу, втіленого студентами у творче завдання є провокування висловлювання. Це прийом заохочення студентів непідготовленого висловлювання думки, ідеї без прямої допомоги викладача. Корисність такого прийому в тому, що студенти переходять до мовленнєвої діяльності й захоплюються нею: вони розмірковують, висловлюють свої думки, згадують відповідні мовні форми для того, щоб виразити себе, і все це показує викладачу, як студенти зрозуміли певний матеріал, засвоїли його і як можуть використовувати у процесі спілкування.

Так, викладач може застосовувати наступні прийоми провокування висловлювання з метою досягнення глибокого розуміння студентами певної інформації: використання картин для підказки змісту висловлювання; вибір найближчої до правильного варіанта відповіді-пропозиції одного зі студентів спонукання до виправлення самими студентами вибраного варіанта відповіді; натяк на ключове слово за допомогою першої букви слова. Одним з найефективніших прийомів у цьому плані є інформаційний пропуск, який також можна назвати комунікативним пропуском. Суть полягає в тому, що один студент володіє інформацією, яка потрібна іншому студенту для виконання завдання. Наприклад, перший студент може мати карту, на якій зображене місце, яке другий студент повинен знайти, питаючи, як пройти до цього місця. Перший студент дає вказівки, другий студент знаходить місце, і таким чином відбувається реальне спілкування німецькою між двома студентами.

Висновки. Розуміння сутності процесу розуміння на сьогодні є психологічною проблемою, особливо коли мова йде про розуміння текстової інформації студентами на заняттях іноземної мови. В даній статті досліджуються особливості процесу розуміння студентами текстової інформації, яка пропонується

іноземною мовою та базується на філософсько-психологічних засадах. Саме вони детермінують перебіг даного процесу під час навчання у вищому навчальному закладі. В статті не тільки обґрунтовано психологічну характеристику процесу розуміння, але й виокремлено особливості організації навчання студентів на заняттях іноземної мови. Ці особливості повинні насамперед сприяти активізації механізмів мислення, опануванню навичок розуміння тексту та сформуванню в студентів бажання творчості, в якій би формі вона не виступала.

Список використаних джерел

1. Вертгаймер М. Продуктивное мышление/ М.Вертгаймер. – М., 1987.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 1982-1984.
3. Гегель Г.Ф. Наука логики/ Г.Ф. Гегель. – СПб., 1997.
4. Декарт Р. Правила для руководства ума/ Р. Декарт. – М.-Л., 1936.
5. Джемс У. Психология/ У. Джемс. – М., 1999.
6. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965.
7. Келер В. Исследование интеллекта человекообразных обезьян/ В. Келер. – М., 1930.
8. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности/ М.К. Мамардашвили. – М., 2004.
9. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С.Выготского и современная психология/ А.А. Пузырей. – М., 1986.
10. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития/ Б.Д. Эльконин. – М., 1994.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Vertgajmer M. Produktivnoe myshlenie/ M.Vertgajmer. – М., 1987.
2. Vygotskij L.S. Sobr. soch. V 6 t. / L.S. Vygotskij. – М., 1982-1984.
3. Gegel' G.F. Nauka logiki/ G.F. Gegel'. – SPb., 1997.
4. Dekart R. Pravila dlja rukovodstva uma/ R. Dekart. – М.-L., 1936.
5. Dzhems U. Psihologija/ U. Dzhems. – М., 1999.
6. Dunker K. Psihologija produktivnogo (tvorcheskogo) myshlenija / K. Dunker // Psihologija myshlenija / Pod red. A.M. Matjushkina. – М., 1965.

7. Keler V. Issledovanie intellekta chelovekoobraznyh obez'jan/ V. Keler. – М., 1930.
8. Mamardashvili M.K. Klassicheskij i neklassicheskij idealy racional'nosti/ M.K. Mamardashvili. – М., 2004.
9. Puzyrej A.A. Kul'turno-istoricheskaja teorija L.S.Vygotskogo i sovremennaja psihologija/ A.A. Puzyrej. – М., 1986.
10. Jel'konin B.D. Vvedenie v psihologiju razvitija/ B.D. Jel'konin. – М., 1994.

I.V.Koval. Philosophical and psychological foundations of teaching students understanding of textual information at foreign language lessons. The essence of the process of the textual information comprehension at foreign language classes is analyzed in the article. It is noted that the existing methods and approaches to the study of comprehension are connected with philosophy and logic. This article envisages the peculiarities of students' comprehension of textual information in a foreign language on the basis of philosophical and psychological principles that determine the course of this process, while studying at higher educational establishment. The article reveals a specificity of understanding's argumentation as the subject of the study of philosophy and logic, the psychological characteristics of the process of comprehension and the features of students training at foreign language classes are distinguished. These features should primarily promote the activation of mechanisms of thinking, mastering of the text comprehension skills and form the students' desire of creativity in any form. The psychological characteristics of the process of understanding are grounded; the peculiarities of students training at foreign language lessons are outlined in order to activate their mechanisms of thinking and their mastering skills of textual information understanding.

Key words: development, personality, philosophical and psychological principles, thinking, comprehension, creative task.

Отримано: 4.09.2013 р.