

Роль уяви та уявлень в процесі розвитку понятійного мислення

Стаття присвячена актуальній психологічній проблемі формування в процесі навчання та виховання “особистісного знання”. Вирішення цієї проблеми вважається перспективним напрямком в подоланні різних труднощів, які виникають на шляху діалогізації та гуманізації суспільства.

Ключові слова: “особистісне знання”, мислення, розумові дії, відображення, мотив.

Статья посвящена актуальной психологической проблеме формирования в процессе обучения и воспитания “личностного знания”. Решение этой проблемы является перспективным направлением в преодолении сложностей, которые возникают на пути диалогизации и гуманизации общества.

Ключевые слова: “личностное знание”, мышление, умственные действия, отображение, мотив.

Формування сучасного світогляду і певного ставлення до фактів та явищ навколишнього світу у підростаючого покоління є одним із найважливіших напрямків розвитку суспільства. В цьому плані орієнтація виключно на інтелектуальний розвиток школярів виявляється вже недостатньою. Перспективним напрямком в подоланні різних труднощів, які виникають на шляху діалогізації та гуманізації суспільства, є формування в процесі навчання та виховання “особистісного знання”.

Незважаючи на численні дослідження в області навчальної діяльності, в існуючих програмах та методичних розробках фактично не враховується нерозривний зв'язок мислення та уяви, характерний особливо для молодших школярів. У дослідженнях М.В. Ричика було переконливо показано, що засвоєння наукових понять, у тому числі математичних, опирається на процеси уяви, котрі забезпечують суб'єктивну зрозумілість наукових знань. У молодшому шкільному віці відбувається поступова диференціація наочно-образного мислення та формується здатність логічного оперування науковими поняттями. Проте це не означає, що внутрішній

зв'язок між мисленням та уявою повинен руйнуватися в навчальному процесі.

У численних психолого-педагогічних дослідженнях показано, що одним із основних труднощів при засвоєнні наукових понять є відсутність у суб'єктивному досвіді школярів відповідних наглядних уявлень. Очевидно, що саме образні компоненти, котрі беруть участь в процесі мислення, несуть в собі потенційні можливості розширення та збагачення пізнавальної діяльності дитини. Образи уяви, маючи пластичність і трансформованість, а також, будучи насамперед чітко емоційно забарвленими, створюють потенцію множини “бажаних” та/або “небажаних” можливостей, не реалізованих в реальності. Отже, лише образи уяви дають нам можливості вийти за межі детермінізму та передзаданості ситуативного світу.

Мислення – це рух ідей, що розкриває суть речей. Воно є вищим пізнавальним процесом, що являє собою породження нового знання, активну форму творчого відображення і перетворення людиною дійсності. Його підсумком є деяка думка, ідея. Специфічним результатом мислення може виступити поняття – система думок, що існує і виявляється в слові, яка є формою пізнання суті предметів і явищ дійсності в їхніх істотних зв'язках і відносинах, яка є узагальненим відображенням предметів і явищ у їх найбільш істотних особливостях.

Мислення, що здійснюється в словесній формі за допомогою понять, які не мають безпосередньої почуттєвої основи, властивої сприйняттю і уявленню, ми називаємо абстрактним чи словесно-логічним мисленням. Більшість понять, якими виражаються економічні, суспільно-історичні, наукові категорії, є продуктами здатності мислення створювати абстракції, у яких не просліджується їхній безпосередній зв'язок з почуттєвою реальністю.

Понятійне мислення дає можливість установлювати загальні закономірності природи і суспільства, на рівні найвищих узагальнень вирішувати задачі, будувати наукові теорії і гіпотези.

Мислення – це особливого роду теоретична й практична діяльність, що припускає систему включених у неї дій і операцій орієнтовно-дослідницького, перетворюючого та пізнавального характеру.

Щоб зрозуміти предмет, необхідно бути знайомим з фактами, що його характеризують. Перехід від фактів існування предметів до розкриття їхньої сутності, до узагальнюючих висновків відбувається за допомогою низки розумових і практичних дій. Розумові дії – це дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них.

У розумових діях можна виділити головні складові елементи чи процеси – розумові операції. До них належать: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація [20].

Особливе місце в дослідженнях, присвячених розвитку мислення, належить вивченню процесу *формування понять*. Він являє собою вищий рівень сформованості мовного мислення, а також і вищий рівень функціонування як мови, так і мислення, якщо їх розглядати окремо.

З народження дитині ці поняття і цей факт у сучасній психології вважається загальновизнаним. Як же формуються і розвиваються поняття? Цей процес являє собою засвоєння людиною того змісту, що закладений у понятті. Розвиток поняття складається в зміні його обсягу і змісту, у розширенні і поглибленні сфери застосування цього поняття.

Утворення понять – результат тривалої, складної й активної розумової, комунікативної і практичної діяльності людей, процесу їхнього мислення. Утворення понять в індивіда своїми коренями іде в глибоке дитинство. Л.С. Виготський і Л.С. Сахаров були одними з перших вітчизняних учених-психологів, хто детально досліджував цей процес [8]. За допомогою методики “подвійної стимуляції” вони встановили, що формування понять у дітей проходить через три основні ступеня:

1. Утворення неоформленої, неупорядкованої множини окремих предметів, їхнього синкретичного зчеплення, що позначається одним словом. Цей ступінь у свою чергу розпадається на три етапи:

- вибір і об’єднання предметів навмання;
- вибір на основі просторового розташування предметів;
- приведення до одного значення усіх, раніше об’єднаних предметів.

2. Утворення понять-комплексів на основі деяких об’єктивних ознак. Такі комплекси мають чотири види:

- асоціативний (будь-який зовні помітний зв'язок береться як достатня підстава для віднесення предметів до одного класу);
- колекційний (взаємне доповнення й об'єднання предметів на основі окремої функціональної ознаки);
- ланцюговий (перехід в об'єднанні від однієї ознаки до іншої так, що одні предмети поєднуються на підставі одних, а інші – зовсім інших ознак, причому усі вони входять у ту ж саму групу), – псевдопоняття (зовні – поняття, внутрішньо – комплекс).

3. Утворення дійсних понять. Тут передбачаються уміння дитини виділити, абстрагувати елементи і потім інтегрувати їх у цілісне поняття поза залежністю від предметів, яким вони належать. Цей ступінь включає такі стадії:

- стадія потенційних понять, на якій дитина виділяє групу предметів за однією загальною ознакою;
- стадія істинних понять, коли абстрагується низка необхідних і достатніх ознак для визначення поняття, а потім вони синтезуються й включаються у відповідне визначення.

Наукові поняття мають деякі особливості [4]. Вони характеризуються відносною стійкістю, однозначністю або прагненням до однозначності, концептуальністю, абстрактністю. Можемо виділити такі основні критерії засвоєння наукових понять:

- знання суттєвих ознак наукового поняття;
- вміння відокремлювати суттєві ознаки від несуттєвих;
- вміння обмежувати певне поняття від інших, подібних за будь-якими ознаками понять;
- вміння проілюструвати поняття;
- знання суттєвих зв'язків і відношень цього поняття з іншими;
- вміння застосовувати наукове поняття для розв'язання різного роду пізнавальних та практичних задач;
- ступінь узагальненості поняття.

Коли дитина приступає до засвоєння наукових понять, особливо яскраво виявляється специфіка дитячої логіки. Результативність засвоєння наукових понять залежить саме від того, як мислить дитина, як у виникаючих психічних образах відображений навколишній світ. Адже засвоєння

навчального матеріалу означає перехід об'єктивно значимої інформації в суб'єктивно значиму, а для дитини суб'єктивно значиме те, що зв'язано з її почуттєвим досвідом, що можна представити, як реально існуюче, зрозуміле, близьке дитині.

У мисленні молодших школярів наочно-образне відображення процесів і явищ приймає згорнуті й приховані форми, тому далеко не завжди виявляється очевидним для вчителя, проте ми не можемо не враховувати його значення в процесах пізнавальної діяльності дитини.

Динамічне, процесуальне відображення навколишньої дійсності розвивається у дитини в міру становлення предметного сприйняття, тобто починаючи з віку немовляти. Здобуваючи здатність вирізати предмети, що знаходяться у полі зорових і дотикальних відчуттів, просліджувати їхній рух і зміну при спостереженні чи власній дії, дитина уперше відображує у своїй свідомості цілісні одиниці реальності настільки ж цілісними психічними одиницями – динамічними рухливими образами.

Завдяки перетворенню миттєвих образів сприйняття в рухливі образи, у поведінці дитини враховуються не тільки ті властивості речей, що безпосередньо спостерігаються, але й потенційні. При цьому досягається відображення загальних, хоча і зовнішніх, закономірностей предметів, що дозволяє кваліфікувати описаний рух образу дитини як процес мислення, а не лише почуттєве відображення реальності.

Цей рух регулює найбільш складні для цього віку форми поведінки дитини. Вже у віці 12-16 місяців завдяки образному узагальненню досвіду, у поведінці дитини з'являються елементи прогнозування подій. Істотну роль рухливий образ грає у регулюванні наслідувальної (подражательной) діяльності дитини, що інтенсивно розвивається у віці 1,5-2,5 роки. Ще більш повно розкриваються можливості рухливого образу в наслідуванні предметним діям. Вихідний мотив складається тут у прагненні реалізувати зміст образу. У процесі переорієнтації уваги дитини з руху об'єкта на власну дію, формується наслідування більш високого рівня – відтворення предметної дії за зразком. Воно стає основним інструментом дошкільника в оволодінні побутовими і найпростішими трудовими діями. У сферу регульованих рухливими образами форм поведінки включається рольова гра, у якій дитина пізнає не тільки предметні, але і деякі соціальні аспекти людської діяльності [10].

Отже, процес наочно-образного мислення у дитини розвивається в усе більш складних формах. Рухливий образ процесу чи явища виявляється єдиною фундаментальною формою відображення навколишнього середовища. Якісно новий етап у психічному розвитку дошкільника становить формування переходів від одного рухливого образу предмета дії до іншого. Такий перехід і складає, по суті, одиничний акт наочно-образного мислення, в якому дитина пізнала істотну для дії властивість об'єкта. Упродовж дошкільного дитинства така структурна одиниця розумового процесу зберігає провідну роль у пізнанні дитиною навколишнього світу. Якісно структура наочно-образного процесу мислення залишається незмінною аж до молодшого шкільного віку.

Наочно-образний характер мислення молодших школярів може обумовлювати чималі труднощі у навчанні, але по суті він не є перешкодою в засвоєнні навчального матеріалу. Навпаки, варто підтримувати типову для цього віку активність наочно-образного мислення і при цьому раціонально, з педагогічної точки зору, керувати ним.

Особливості наочно-образного мислення дозволяють здійснити сходження від абстрактного до конкретного (при формуванні складних понять) у рамках перехідної одиниці розумового процесу – узагальненого уявлення, що однакове за формою з рухливим образом об'єкта дії, а по змісту з поняттям, що формується. Сутність цього підходу полягає в тому, щоб зберігаючи характерну для молодших школярів активність наочно-образного мислення в навчальній діяльності, по-слідовно організувати і направляти пізнавальний процес на усвідомлення саме того змісту виконуваної дії, що відповідає загальним поняттям, передбаченим навчальною програмою [24].

Важливим вбачається збагачення навчальних придбань школярів усім різноманіттям їх індивідуального життєвого досвіду. Основний шлях -включення сформованих у навчанні понять і способів дій у діяльність, здійснювану учнями на основі самостійного цілепокладання. Результатом цього процесу є становлення світоглядного уявлення, що визначає ставлення школяра до фактів і явищ реальності. Формування в навчальному процесі узагальнених уявлень світоглядного характеру створює важливі психологічні передумови для успішного

проведення виховної роботи з розвитку в школяра соціальної активності, глибокого інтересу до життя.

Уява являє особливий інтерес як безперечно продуктивна психічна функція, яка має тривалу історію вивчення в психологічній науці (Пономарев Я.А., Натадзе Р.Г., Розет І.М., Сапогова Є.Є., Моляко В.О., Коршунова Л.С. та інш.). Аналіз сучасної літератури дозволяє виділити дві вихідні глобальні настанови в методології психологічного дослідження уяви: 1) уява дає дещо нове, проте вона є відображенням реальності; 2) уява розглядається як діяльнісний процес.

Такий підхід не дозволяє адекватно описати уяву, збудувати несуперечливу психологічну модель, тому що залишаються невирішеними деякі питання. По-перше, чи дісно уява є відображенням? Безперечно в образах уяви є елементи відповідні деякій реальності, але це не є доказом її відображальності.

Наші уявлення про реальність завжди однозначні, на противагу цьому образи уяви завжди множинні, тобто у нашій свідомості співіснує одночасно необмежена кількість “картинок” уяви, що виникають з якогось одного приводу. Той предмет (ситуація), із приводу якого виникають образи уяви, виступає як факт свідомості, і завжди однозначно співвіднесений з реальністю, але він виступає тільки приводом для виникнення образів уяви. Це означає, що конкретна реальність значима для функціонування уяви, але не задає зміст образів-картинок.

Отже, на феноменологічному рівні аналізу в загальному полі свідомості можна умовно виділити дві площини – площина відображення реальності і площина картин уяви, які не збігаються, але перетинаються на деякому предметному матеріалі [29].

У реальному відображенні світ представлений людині як детермінований минулим і як той, що закономірно змінюється і тому прогнозований. Зміст уяви істотно інший. Уява спирається на відображувану реальність тільки як на привід для розгортання своїх власних картин. У цьому полягає одна з істотних відмінностей уяви від діяльнісних процесів. У будь-якій діяльності відбувається перетворення матеріалу, яке має за необхідність урахування його власних іманентних властивостей, що визначають межі перетворюваності. Тому для будь-якої діяльності одна із центральних проблем – проблема

адекватності засобів, яка фіксується й існує за логікою “ціль – засіб – результат” [19, 33]. В уяві властивості матеріалу виступають як незначущі, тому що сам матеріал може наділятися будь-якими властивостями, і перетворення цього матеріалу відбувається за логікою спонтанних трансформацій і метаморфоз.

Отже, на відміну від багатьох інших психічних процесів і функцій, таких, наприклад, як сприйняття, пам’ять, мислення, контроль та ін., уява власне функціонує не-діяльнісно. Дійсно, стосовно будь-якого акту уяви можна знайти “перший поштовх”, що запускає цей процес, але неможливо описати мотиви уяви. Іншими словами, можна аналітично встановити, що саме підштовхнуло конкретний акт уяви, але безглуздим виглядає навіть саме питання про те, що спонукає людину уявляти що-небудь. Крім того, ми ніколи не можемо сформулювати мету такого акту уяви. Але ж саме наявність свідомої мети конститує будь-який акт діяльності. Відповідно, і кінцевий результат, який би збігався з цільовим образом у самому процесі уяви отриманий бути не може, тобто уява є процес продуктивний, але не результативний [29].

Ще одна особлива властивість образів уяви полягає в тому, що вони завжди є чітко емоційно забарвленими. Навіть коли вони не стосуються особисто нас чи не належать до наших ситуацій, то й у цьому випадку вони виразно емоційно переживаються як позитивні чи негативні. Причому, мова йде не про вторинні емоційні переживання чи почуття, що виникають у людини з приводу тих чи інших образів, а про те, що самі образи є емоційно “зарядженими”.

Якщо враховувати те, що образ уяви за змістом є “можливістю” буття предмета (ситуації), то в сполученні з емоційною зарядженістю, ми одержуємо сферу “бажаного можливого і/або небажаного можливого”. Ця сфера, власне кажучи, є особливим “місцем”, де фіксуються й існують інтуїтивні особистісні цінності і смисли. Саме в цій якості образи уяви перестають бути епіфеноменом реального практичного життя людини. Сила уяви і перевага одного з полюсів (позитивного чи негативного) визначають відношення індивіда до світу, а точніше, систему відносин.

Незважаючи на необмежену кількість трансформацій матеріалу, в уяві складаються цілісні несуперечливі “картинки”

ситуацій, що формуються з великої кількості елементів. Процес утворення таких картинок включає два взаємозалежних психологічних механізми. Перший пов'язаний з тим, що будь-яка ситуація будується суб'єктом за смисловим принципом. Це означає, що елемент, який є найбільш могутньо і яскраво представленим, починає виконувати функцію смислового центру, "стягаючи" на себе всю ситуацію і визначаючи напрямок і характер трансформацій інших елементів. Цей же механізм визначає відомий феномен нерегулюємості метаморфоз образів уяви – будь-який елемент у результаті трансформації може виявитися більш "сильним", створюючи новий смисловий центр. Отже, цей механізм діє за принципом "фігура – фон", забезпечуючи центрованість образів і напрямок їхніх метаморфоз при збереженні асоціативної зв'язаності для послідовного ряду образів.

Другий механізм є додатковим і забезпечує внутрішню зв'язаність усіх частин образу в цілісну "картинку". Цей механізм діє за принципом прегнантності, погоджуючи окремі елементи у систему, що володіє певною внутрішньою вірогідністю. Таку картинку, що має внутрішню реалістичність й правдоподібність при самих фантастичних елементах можна назвати Твором, і проблема полягає тільки у пошуку засобів "опредмечування", тобто в знаходженні культурних засобів її оформлення і трансляції [29].

Якщо образи уяви не можуть бути "зупинені" особистістю і виражені в культурній формі, тобто в такій формі, що дозволяє цей образ транслювати і вносити як важливий елемент комунікації, то він автоматично перетворюється в артефакт інтимно-психологічного життя індивіда. Напевно, універсальною формою фіксації і трансляції образу уяви є метафора, у тім розумінні, що склалося в О.Ф. Лосева.

Список використаних джерел

1. Алексеев К.И. Психологические исследования метафоры // Теория и практика коммуникации: Программы. Практикумы. Дайджесты. Переводы. – Вып. 2: Дайджесты. Переводы. – М.: Университетский гуманитарный лицей, 1996.
2. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.

3. Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры // Известия АН СССР // Литература и язык. – 1978. – Т.37. – № 4.
4. Багдасарова Н. А. Психологические особенности понимания учебного материала в школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – Бешкек, 1997. – 134 с.
5. Блонский Л. Впровадження принципів гуманістичної психології у навчально-виховний процес: підхід і педагогічні завдання // Педагогіка і психологія професійної освіти. – К., 1998. – № 3.
6. Вічалковська Н. Метафора — чинник розвитку творчих здібностей старшокласників // Психологія: Наук.-метод. зб. – К.: Освіта, 2000. – Вип. 1.
7. Вовк В.Н. Языковая метафора в художественной речи. – К., 1986.
8. Виготський Л.С., Сахаров Л.С. Исследование образования понятий: Методика двойной стимуляции // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981.
9. Гуманістична парадігма в освіті // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Вища освіта в Україні” – К., 1996. – Ч. 1.
10. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
11. Жоль К.К. Мысль, слово, метафора. – К., 1984.
12. Карпенко М.П. Современная модель общего образования на основе экспертного исследования // Мир психологии. – 1999. – № 1.
13. Кондаков Н.И. Введение в логику. – М., 1967.
14. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 608.
15. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. – М., 1988.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат., 1975. – С. 304.
17. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Миф. Число. Сущность. – М.: Мысль, 1994. – С. 6-216.

18. Люрья Н.И. Психологические особенности развития рефлексивного знания в дошкольном и младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 170 с.
19. Максименко С.Д. Основи генетичної психології // Навч. посібник. – К.: НПП “Перспектива”, 1998.
20. Максименко С.Д. Общая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1999. – 528 с.
21. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельности. – К.: Вища школа, 1987. – 224 с.
22. Моргунова Я.М. Метафора: психологічний вимір // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 206-210.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 703 с.
24. Рычик М.В. От наглядных образов к научным понятиям. – К.: Рад. шк., 1987. – 79 с.
25. Сапогова Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении // Вопросы психологии. – 1996. – № 2.
26. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и её экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. – М., 1988. – С. 26-51.
27. Холодная М.Л. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Москва-Томск, 1997.
28. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? // Вопросы психологии. – 1998. – № 5.
29. Шеалб Ю.М. Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 240 с.
30. Шрагина Л. И. Значение метафоры для процесса понимания // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань. 20-24 грудня 1994 року. – К., 1994. – Т. 2. – С. 124-125.
31. Шрагина Л.И. Процесс конструирования метафоры как объект психологического исследования // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 121-128.

32. Шрагина Л.И. Конструирование метафор в контексте психологии способностей // Психол. журн. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 78-85.
33. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. (ред). Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М.:Изд. АПН, 1962. – С. 7-224.

Article is dedicated to the urgent psychological problem of forming in the process of instruction and training “personal knowledge”. The solution of this problem is considered as the promising trend in overcoming of the complexities, which appear on the way of dialogization and humanization of society.

Key words: “personal knowledge”, thought, mental actions, reflections, reason.

Отримано: 18.02.2009

УДК: 159.922.27 – 053.67

Н.М. Дембицька

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню концепції дослідження економічного досвіду як одного з вагомих соціально-психологічних чинників процесу становлення особистості як суб'єкта економічної соціалізації.

Ключові слова: економічна соціалізація, економічний досвід, особистість, суб'єкт економічної соціалізації.

Статья посвящена теоретическому обоснованию концепции исследования экономического опыта – одной из значимых детерминант процесса становления личности как субъекта экономической социализации.

Ключевые слова: экономическая социализация, экономический опыт, личность, субъект экономической социализации.