

Список використаних джерел

1. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 162 с.
2. Миловская С.М. Некоторые особенности музыкального воспитания умственно отсталых школьников // Эстетическое воспитание во вспомогательной школе / Под ред. Н.Т. Головиной. – М.: Просвещение, 1972. – С. 42-64.

In the article the peculiarities of musical education of pupils with a mental backwardness are exposed, in particular the author pays attention on efficiency of conducting of musical lessons at auxiliary school.

Key words: pupils with a mental backwardness, musical education, musical lessons.

Отримано: 04.02.2009

УДК 372.46

О.Л. Копилова

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ

У статті розкрито основні напрямки розвитку мисленневих процесів. Зокрема звернено увагу на формування мислення у дітей.

Ключові слова: інтелект, мислення, мисленнєві процеси.

В статье рассмотрены основные направления развития мыслительных процессов. В частности обращено внимание на формирование мышления у детей.

Ключевые слова: интеллект, мышление, мыслительные процессы.

Розглядаючи проблему становлення мисленнєвої діяльності, ми передусім звертаємо увагу на такі поняття, як інтелект та інтелектуальні здібності.

Слово “інтелект” походить від латинського “тезис”, що у перекладі на українську означає “розуміння”, “збагнення”. Різні автори (М. Ветгеймер, В. Келлер, К. Дункер, О. Зельц та ін.)

зв'язують поняття “інтелект” із системою розумових операцій, із стилем і стратегією рішення життєвих проблем, з ефективністю індивідуального підходу до ситуації, що вимагає пізнавальної активності, з когнітивним стилем. Іншою, вельми поширеною точкою зору стала думка Ж. Піаже про те, що інтелект — це те, що забезпечує адаптацію людини.

Варто зазначити, що до теперішнього часу єдиної загальноприйнятої трактовки поняття “інтелект” немає. Сьогодні існують два основні тлумачення терміна: більш широке і більш вузьке. Так, науковці у більш широкому значенні інтелект розуміють як глобальну інтегральну біопсихічну особливість людини, яка характеризується її можливістю в адаптації. Інше трактування інтелекту, більш вузьке, об'єднує в цьому понятті узагальнену характеристику розумових здібностей людини.

Крім формування мотивованої поведінки, мислення бере участь у діяльності. Виконання будь-якої перетворюючої або творчої діяльності не може обійтися без процесу мислення, бо, перш ніж що-небудь створити, ми вирішуємо цілу низку розумових задач і лише потім створюємо на практиці те, що створили у себе в свідомості за допомогою мислення. Більш того, кожний з нас володіє певним рівнем розвитку так званого творчого мислення, тобто мислення, пов'язаного з формуванням принципово нових знань, з генерацією власних ідей. Відносно того, як мислення задіяне в діяльності, ми повинні підкреслити, що в першу чергу мислення забезпечує пізнавальні аспекти діяльності.

Отже, адаптація людини, її поведінка, її творча діяльність носять свідомий (розумний) характер, тісно пов'язані з процесом мислення. Тому часто, коли ми говоримо “розум”, то маємо на увазі процес мислення і його особливості.

Усі найвідоміші теорії, що намагаються пояснити наявність у людини мислення і його походження, можна розділити на дві великі групи. До першої групи слід віднести теорії, що проголошують наявність у людини природних інтелектуальних здібностей. Згідно з положеннями цих теорій, інтелектуальні здібності є природженими і тому не змінюються в процесі життя, а їх формування не залежить від життєвих.

Однією з найвідоміших теорій, що входять до першої групи, є теорія мислення, що розробляється в рамках гештальт-

психології: представники гештальтпсихології (М. Вертгеймер, В. Келлер, К. Коффка, К. Дункер), які започаткували новий підхід до мислення, розглядали його як акт переструктурування ситуацій. З позиції даного наукового напрямку інтелектуальні здібності і сам інтелект визначаються як сукупність внутрішніх структур, що забезпечують сприйняття і переробку інформації з метою отримання нового знання. При цьому вважається, що відповідні інтелектуальні структури існують у людини з народження в потенційно готовому вигляді, поступово виявляючись у міру дорослішання людини і при виникненні потреби в них. При цьому здатність перетворювати структури, бачити їх в реальній дійсності і є основа інтелекту.

Мислення розглядалося як раптове, не підготовлене аналітичною діяльністю, спрямоване на вирішення суттєвих ознак проблемної ситуації. Розв'язування задачі полягає в тому, що окремі елементи проблемної ситуації починають сприйматись у новому гештальті, у нових відношеннях; тобто проблемна ситуація переструктурується, її елементи виявляють нові ознаки та відношення. Сам процес розв'язування задачі спрямований на відкриття нової властивості об'єкта, існуючого у певній системі відношень з іншими елементами задачі. Розв'язок задачі настає як гештальт, як цілісне утворення, що являє собою певний крок у цьому процесі.

Пізніше, з появою асоціативної психології, мислення зводилося у всіх його проявах до асоціацій. Як механізми мислення розглядався зв'язок слідів минулого досвіду і вражень, одержаних у справжньому досвіді. Здібність до мислення розглядалася як природжена. Проте представникам цього напрямку не вдалося пояснити походження творчого мислення з позицій вчення про асоціації. Тому здібність до творчості розглядалася як незалежна від асоціацій природжена здатність розуму.

Перші уявлення про універсальні закономірності психічного життя пов'язувалися з утворенням зв'язків (асоціацій). Так, у XVII ст. вважалось, що зв'язок, ланцюжок уявлень утворює думання. Розвиток мислення — це процес нагромадження асоціацій. На цьому етапі розвитку науки, мислення не розглядалось як особлива форма діяльності суб'єкта. А тому мимовільно виникаючий ланцюжок образів-уявлень брали за основу будь-якого розумового процесу. Асоціаністичний підхід до мислення співіснував з формально-логічним.

Мислення часто ототожнювалося з логікою, виділялось поняттєво-теоретичне мислення, яке часто неправомірно називали логічним. До інтелектуальних здібностей у той час відносили “світоспоглядання”, логічні міркування та рефлексію (самопізнання).

Мислення широко досліджувалося і в рамках біхевіоризма. Цей напрям, започаткований Дж. Уотсоном на початку ХХ ст., розширено трактував мислення, ототожнював його з внутрішнім мовленням або із засобами невербальної комунікації.

Біхевіоризм має кілька напрямів. Згідно з одним із них основною одиницею аналізу поведінки є зв'язок стимулу з реакцією (R—S). Представники іншого напрямку розглядають поведінку як цілеспрямований процес, що включає в собі орієнтовну пізнавальну активність як опосередковану одиницю. У межах першого напрямку проблематика мислення не набула свого розвитку. Другий напрям є продуктом взаємодії біхевіоризму з гештальтпсихологією і складає когнітивну теорію поведінки. Пізнавальні процеси виступають як основні інтегратори окремих поведінкових актів суб'єкта. Результатом навчання є “пізнавальна структура” (тобто певне відображення ситуації). Розв'язування задачі визначається її структурою, від якої залежать актуалізація досвіду та розуміння зв'язків, істотних відношень між елементами задачі. Безперечною заслугою біхевіоризма є розгляд проблеми формування умінь і навичок, що вивчається, в процесі рішення задач. Завдяки даному напрямку психології до сфери вивчення мислення увійшла проблема практичного мислення

Новий підхід до дослідження поведінки був запропонований Дж. Міллером, Ю. Галантером і К. Прібрамом. Структурну організацію поведінки ці вчені розуміють як вплив на систему та зіставлення цих впливів з минулим досвідом. Якщо окремі впливи вже мали місце в житті суб'єкта, він діє, керуючись досвідом, а якщо ці впливи не відповідають набутому досвіду, то суб'єкт вдається до пошукових або орієнтовних реакцій. Операція зіставлення називається компарацією. Крім цього поняття, автори вводять такі поняття, як “образ”, “план”. Плани є у всіх психічних процесах. При розв'язуванні задач реалізуються два види планів:

а) систематичний план — здійснюється розгорнутий пошук, аналізуються всі об'єкти;

б) евристичний план — здійснюється частковий пошук, аналізується лише частина об'єктів.

Певний внесок у розвиток психології мислення вніс і психоаналіз, в якому великої уваги надавалося проблемі несвідомих форм мислення, а також вивченню залежності мислення від мотивів і потреб людини. Саме завдяки пошуку несвідомих форм мислення в психоаналізі було сформовано поняття “захисних психологічних механізмів”. Мислення розглядається у психоаналізі як мотиваційний процес. З. Фрейду належить робота з психології мислення “Дотепність та її відношення до несвідомого”. У ній “дотепність” пояснюється як прояв творчого мислення. В основі її лежать несвідомі первинні мотиви. Виникає дотепність та її результати в обхід незадоволення первинних потреб, тобто творчість є сублимованим задоволенням цих потреб. Мисленнева діяльність може відбуватися під впливом несвідомого мотиву або його замітника — бажаного мотиву. Психоаналіз лише частково торкнувся проблеми зв'язку мислення з мотивами. Питання, як впливає мотивація на організацію, будову мисленневої діяльності, не вивчалися.

Із психоаналізом пов'язана теорія аутистичного мислення.

Аутизм пояснюється як домінування внутрішнього життя, відхід від зовнішнього світу. Проявами аутистичного мислення є снобачення, міфологія, народні повір'я, шизофренічне мислення тощо. Е. Блейлер у своїй концепції показує регулюючий вплив мотиваційно-емоційної сфери на мислення. Згідно з когнітивною теорією мотивації мотивація поведінки людини йде від пізнання, відповідно до нього. У межах цієї теорії вивчаються зв'язок мислення з рівнем домагань та вплив на цей процес мотивації досягнення. Теорія мотивації досягнення пояснює реально діючий мотив як продукт інтеграції або навіть конкуренції двох тенденцій — суб'єкт боїться невдач та прагне пережити задоволення від успіху. На процес пізнання впливають різні мотиви, їх ієрархічність вивчається пізнавальною теорією мотивації. Вибір мотиву залежить від того, як суб'єкт пізнає ситуацію, які його сподівання, які його ідеали. Особливою є потреба в корекції невідповідності між різними мотивами, установками. Ця проблема розв'язується теорією когнітивного дисонансу. У межах згаданої теорії досліджується поведінка суб'єкта з метою приведення її у відповідність з

уявленнями про те, як потрібно поводитися, вивчається явище дисонансу між мотивами до вибору і після його здійснення.

У межах гуманістичної психології досліджуються мотиви саме актуалізації. В переліку рис особистості, яка саме актуалізується, є чимало таких, що стосуються мислення (ефективність сприйняття дійсності, комфортне ставлення до реальності, постійна свіжість у розумінні того, що відбувається, почуття гумору тощо). Отже, дослідники, аналізуючи мотиви самоактуалізації, простежують їх вплив на мислення.

Теорія онтогенетичного розвитку мислення. У 20-40-ві роки досліджували розвиток мислення у дітей з виходом на більш широкі та загальні його проблеми, зокрема інтелекту і мовлення. Особливо важливий внесок у теорію онтогенетичного розвитку мислення зробили дослідження Л.С. Виготського та його послідовників. Розвиток мислення розглядається ними як процес засвоєння дитиною суспільно-історично вироблених розумових дій і операцій. Цим процесом можна активно і планомірно керувати.

У вітчизняній психології проблема мислення розвивалася в рамках психологічної теорії діяльності. З позицій психологічної теорії діяльності мислення розуміється як здібність, що спонукає до рішення різноманітних задач і доцільного перетворення дійсності. О.М. Леонтьєвим була запропонована концепція мислення, згідно з якою між структурами зовнішньої (складовою поведінка) і внутрішньої (складовою мислення) діяльності існують аналогії. Внутрішня розумова діяльність є не тільки похідною від зовнішньої, практичної, але і має принципово ту ж саму будову. В ній, як і в практичній діяльності, можуть бути виділені окремі дії і операції. При цьому внутрішні і зовнішні елементи діяльності є взаємозамінними. До складу розумової, теоретичної діяльності можуть входити зовнішні, практичні дії, і навпаки, в структуру практичної діяльності можуть включатися внутрішні, розумові операції і дії. Отже, мислення як вищий психічний процес формується в процесі діяльності. Слід зазначити, що діяльнісна теорія мислення сприяла рішення багатьох практичних задач, пов'язаних з навчанням і розумовим розвитком дітей. На її основі були побудовані відомі теорії навчання і розвитку. Проте останнім часом, з розвитком математики і кібернетики, з'явилася можливість створити нову інформаційно-кіберне-

тичну теорію мислення. Виявилось, що багато спеціальних операцій, вживаних в програмах машинної обробки інформації, дуже схожі на операції мислення, якими користується людина. Тому з'явилася можливість вивчити операції людського мислення з використанням кібернетики і машинних моделей інтелекту. В наш час навіть сформульована ціла наукова проблема, що одержала назву проблеми “штучного інтелекту”.

Різні форми визначення в реальному мисленні дитини співіснують: тоді як більш елементарні форми визначення, тобто розкриття змісту поняття, як і раніше, переважають, але в областях, якими дитина краще оволоділа, спостерігаються вже і більш досконалі форми; і навпаки, коли дитина оволоділа основною системою знань, то у нього починають переважати вищі форми визначення, хоча на погано освоєних ділянках ще зустрічаються і низькі.

В розвитку думок дитини істотну роль відіграє розширення знань і виробіток установки мислення на істинність. Вони закріплюються в шкільному віці навчанням, у процесі якого дитині надають знання і вимагають відповідей, які оцінюються з погляду їх правильності. Але поки пізнавальне проникнення в предмет неглибоке, істинним легко признається те, що виходить з авторитетного джерела, і тому вважається достовірним (“вчитель сказав”, “так написано в книзі”). Положення змінюється у міру того, як заглиблюється пізнавальне проникнення в предмет і зв'язки, із зростанням свідомості дитина починає встановлювати своє внутрішнє ставлення до істинності своїх думок.

Молодший шкільний вік характеризується звичайно суто реалізмом установок, пануванням інтересу до конкретних фактів об'єктивної дійсності, що виявляється в колекціонуванні, складанні гербаріїв та ін. Конкретні факти стоять в центрі інтелектуальних інтересів дитини. Це позначається на змісті і структурі його думок. У них значне місце займають, кажучи мовою діалектичної логіки, “думки наявного буття” і “думки рефлексії”; з “думок поняття” представлені переважно астерторично, значно слабко проблематично. Самі докази, до яких вдається дитина, зводяться суцільно і поряд до посилання на приклад. Посилання на приклад і аналогія є типовими прийомами, “методами” доказу маленького школяра.

Дуже поширене уявлення про те, що мислення дитини характеризується, в першу чергу, нездатністю розкривати

зв'язки і давати пояснення. Для дитини, швидше, характерна легкість, з якою він встановлює зв'язки і приймає будь-які збіги як пояснення. Перший зв'язок, часто випадковий і суб'єктивний, без жодної перевірки приймається за універсальну закономірність; перша думка, що представилася, без жодної критики і зважування — за достовірне пояснення. Думка дитини працює спочатку короткими замиканнями. Лише у міру того, як дитина, відділивши мислиме від дійсного, починає розглядати свою думку як гіпотезу, тобто положення, яке потребує ще перевірки, думка перетворюється на міркування і включається в процес обґрунтування і висновку.

За даними низки досліджень, у молодших школярів спостерігається значний розвиток в здатності висновку.

У молодшому шкільному віці (7-10 років) формуються індуктивні і дедуктивні висновки, що розкривають більш глибокі об'єктивні зв'язки, ніж трансдукція у дошкільника. Але і в цьому періоді висновки обмежені переважно передумовами, даними в нагляді. Більш абстрактні висновки виявляються переважно доступними, в основному лише оскільки вони можуть бути вчинені за допомогою наочної схеми, як, наприклад, висновки про співвідношення величин. Висновки, оскільки вони об'єктивні, робляться відповідно до певних принципів або правил, але не на основі цих принципів: ці загальні принципи не усвідомлюються. Оскільки логічна необхідність висновку не усвідомлена, весь шлях міркування переважно недоступний ще розумінню.

Усі ці дані свідчать про великий якісний зсув у мисленні школяра в порівнянні з мисленням дошкільника; разом з тим вони знаходять і межі цього нового ступеня мислення; думка ще насилу виходить за межі зіставлення найближчих фактів; складні системи опосередкування їм ще мало доступні. Оволодіння ними характеризує наступний ступінь розвитку думки.

Оперуючи вже на цьому ступені багатоманітними поняттями речей, явищ, процесів, мислення дитини готується таким чином до усвідомлення самих понять в їх властивостях і взаємостосунках. Тим самим усередині цього ступеня мислення створюються передумови, можливості для переходу на наступний ступінь. Ці можливості реалізуються у дитини у міру того, як в ході навчання вона опановує системою теоретичного знання.

Емпіричне, за своїм змістом мислення вище охарактеризованого ступеня може бути за своєю формою визначене як усвідомлене – в діалектичному розумінні, що розрізняє осмислену розумову діяльність і власне розумну діалектичну думку, яка припускає дослідження природи самих понять. Засвоюючи в ході навчання систему теоретичного знання, дитина на цьому вищому ступені розвитку навчається досліджувати природу самих понять, виявляючи через їх взаємини все більш абстрактні їх властивості; емпіричне за своїм змістом, розсудливе за формою, мислення переходить в теоретичне мислення в абстрактних формах.

Приблизно до 11 років діти починають усвідомлювати висновки не тільки за їх змістом, але і за їх формом. В той же час з 7 і, особливо, з 11 до 14 років різко зростає значущість причинних зв'язків у мисленні дитини, причому спочатку сильно переважає інтерес до причин явищ; у своїх думках дитина по перевазі прагне відповісти або одержати відповідь на питання “чому”. Потім співвідношення змінюється в значенні зростання числа прогресивних питань в порівнянні з регресивними: підлітка починає більше цікавити майбутнє, його мислення починає прямувати на розкриття сутності. Водночас від встановлення поодинокі причинно-наслідкової залежності в приватних наочних ситуаціях воно підіймається до розуміння загальних закономірностей. Думка починає більш глибоко відрізняти дійсне, можливе і необхідне. В найтіснішому взаємозв'язку одна за одною з'являються думки, що виражають гіпотези і закони.

Усвідомлення форми думки, що спирається на зростаючу узагальненість її змісту, у свою чергу призводить до того, що думка стає більш узагальненою, систематичною і свідомо цілеспрямованою. Міркування, висновки починають виникати не тільки відповідно до певних принципів або правил, але і на основі цих усвідомлених принципів. Це усвідомлення форми думки часто дається нелегко, але в міру того, як воно досягається, процес операції формою думки, оволодіння нею представляє здебільшого особливий інтерес. У схильності, що спостерігається іноді у підлітків, до суперечок, дискусій, відвернутих міркуванням по суті суцільно і поряд виявляється саме цей інтерес до оволодіння формою думки.

Новий рівень відвернутої теоретичної думки позначається також у взаємостосунках мислення і мовлення, а також

мислення і наочно-образного змісту сприйняття, уявлення. З розвитком теоретичного мислення одержуємо принципово завершені форми, перехід від одиничного до загального, від конкретного — до абстрактного, і навпаки: одиничне стає виразником загальних властивостей, конкретне — формою прояву абстрактного. Притому це повернення до конкретного, уявне відтворення конкретного через абстрактні визначення, узяті в їх взаємозв'язку, є продуктом вищої зрілості думки. У відношенні між мисленням і мовленням новий рівень мислення знаходить собі вираз в тому, що: значну роль у мовленні відіграють терміни, тобто слова, значення яких визначається з контексту певної системи наукового знання, незалежно від випадкових нашарувань, які вони можуть придбати в тій або іншій приватній ситуації; іншим виразом того ж зсуву в мисленні є розуміння метафоричного переносного значення слів, що розвивається в цей період; особливо загострено позначаються особливості мовленнєвої форми відвернутого мислення в умінні оперувати формулами з буквеними позначеннями (алгебра, логіка).

Отже, вивчення історії розумового розвитку дитини являє собою великий теоретичний і практичний інтерес. Воно є одним із основних шляхів до поглибленого пізнання природи мислення й закономірностей його розвитку. Завдяки основним напрямкам розвитку мислення ми маємо можливість проаналізувати процес формування мисленнєвих процесів у дітей. Вивчення шляхів розвитку мислення дитини представляє й цілком зрозумілий практичний педагогічний інтерес. Можна сказати, що основні етапи розвитку мислення у дитини, є ступенями все більш глибокого пізнавального проникнення в дійсність.

Список використаних джерел

1. Крайг Г. Психология развития. – С-Петербург., 2000. – 158 с.
2. Леонтьев А.Н. Об историческом подходе в изучении психики человека. – М.: Просвещение, 1983. – 210 с.
3. Максименко С.Д. Загальна психологія. – К.: Освіта, 2000.
4. Немов Р.С. Психология. – М.: Образование, 2000. – 273 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1983. – 397 с.

6. Татенко В.А. Шляхи формування особистості учня. – К.: Освіта, 1985. – 356 с.

The article deals with the main directions of the thought processes development. In particular it is paid attention to forming of children thought.

Key words: Intellect, thought, thought processes.

Отримано: 11.02.2009

УДК 159.923:316.44

О.М. Корніяка

Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості

Статтю присвячено аналізу психологічного змісту поняття комунікативної компетентності, її складових. Розглянуто сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності суб'єкта спілкування.

Ключові слова: комунікативна компетентність, суб'єкт спілкування, комунікативна діяльність, комунікативні вміння та навички, міжособистісна взаємодія.

Статья посвящена анализу психологического содержания понятия коммуникативной компетентности, ее составляющих. Рассмотрены современные подходы к изучению коммуникативной компетентности субъекта общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, субъект общения, коммуникативная деятельность, коммуникативные умения и навыки, межличностное взаимодействие.

Постановка проблеми. Проблема спілкування, опанування його суб'єктами комунікативною компетентністю – надзвичайно актуальна проблема нашого часу. Потреба в її науковому і практичному вирішенні зумовлюється тими соціальними й економічними процесами, що відбуваються у нашому суспільстві в останні десятиліття. Перебіг цих процесів з необхідністю супроводжується спілкуванням, що являє собою