

Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – 2002. – Вип. 6. – С. 294-296.

17. Янінович В.І. Про психологію реклами. – К.: Віче, 2001. – 180 с.

18. Ящуріна М. О рекламной психологии. – М.: Вест, 2002. – 85 с.

The article deals with psychological principles of the meaningfulness and informational content, aimed at the implementation of cognitive function of an advertisement.

**Key words:** communication, advertisement, advertising text, perception peculiarities.

*Отримано: 03.03.2009*

**УДК 37.015.3**

*С.О.Ренке*

## **Проблема зв'язку навчання й когнітивного розвитку**

Стаття розглядає проблеми взаємозв'язку між розвитком психіки дитини (насамперед розумовим розвитком) і його освітою, навчанням й вихованням, а також основні форми когнітивного розвитку.

**Ключові слова:** когнітивний розвиток, навчання, особистість, зона найближчого розвитку.

Статья рассматривает проблемы взаимосвязи между развитием психики ребенка (прежде всего умственным развитием) и его образованием, обучением и воспитанием, а также основные формы когнитивного развития.

**Ключевые слова:** когнитивное развитие, обучение, личность, зона ближайшего развития.

Одна із центральних проблем психології навчання полягає в розкритті взаємозв'язку між розвитком психіки дитини (насамперед розумовим розвитком) і його освітою, навчанням

й вихованням. Ця проблема має практичне й теоретичне значення. Практичне її значення пов'язане з тим, що в постіндустріальному суспільстві від людини, яка активно бере участь у виробничому й громадському житті, потрібна висока загальнокультурна й професійна підготовка. Для цього необхідний розвиток різнобічних духовних потреб і здатностей, зокрема когнітивних. У цьому зв'язку наша система освіти покликана з більшою ефективністю вирішувати багато аспектів цього важливого соціального завдання.

Теоретичне значення розглянутої проблеми пов'язане із з'ясуванням того, який вплив на духовне формування людей робить поширення освіти в народних масах, яка внутрішня залежність онтогенетичного розвитку психіки й особистості людини від певної системи його освіти, навчання й виховання. Проблему взаємозв'язків освітньо-виховних систем з розвитком психіки дитини коротко називають проблемою взаємозв'язку навчання й розвитку. В останні десятиліття в психології склалися три найбільш значні теорії, що відбивають цю проблему.

Відповідно до першої теорії психологічний розвиток (зокрема, когнітивний розвиток) розглядається як самостійний, незалежний від навчання процес, що має власні внутрішні закономірності. Навчання впливає лише на зовнішні особливості розвитку, трохи прискорює або, навпроти, затримує строки появи його закономірних стадій, не змінюючи їхньої послідовності й психологічних особливостей. Наприклад, навчання не визначає структуру й час появи основних форм розумової діяльності людини. У цій теорії навчання й розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процеси. Розвиток дитини представляється як процес, підлеглий природним законам, який протікає за типом дозрівання. Навчання ж розуміється як зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку. Передумови цієї теорії були закладені в роботах У. Джеймса, потім вони були чітко сформульовані в працях Ж. Піаже.

Теоретичні погляди Ж. Піаже були піддані критиці ще в 30-і роки видатним радянським психологом Л.С. Виготським. Відзначаючи своєрідність відповідної теорії методу дослідження, Л.С. Виготський писав: "Типовим вираженням цього погляду є прагнення в аналізі розумового розвитку дитини ретельно

розділити те, що йде від розвитку, і те, що йде від навчання, взяти результати обох цих процесів у чистому й ізольованому виді” [2, с. 225]. Теоретична позиція Ж. Піаже внутрішньо пов’язана із принципами традиційного навчання, що історично склалися в європейському утворенні. Одним із таких принципів, сформульованих у педагогіці, є вимога доступності навчання.

Відповідно до цього принципу, на кожному етапі навчання дитині необхідно передавати тільки такі знання, для оволодіння якими до цього моменту він уже має відповідні форми мислення, розуміння. Причому вважається, що ці форми розуміння стихійно й за власними законами вже склалися до цього етапу навчання. Вони лише використовуються дітьми при засвоєнні приватних понять. Навчання тільки вправляє ці загальні форми мислення, але не може їх створити. Поява й розвиток цих форм відбувається незалежно від навчання. Таке навчання йде слідом за розвитком, або, за словами Л.С. Виготського, “плететься в нього у хвості”.

Друга теорія розглядає когнітивний розвиток (і психічний розвиток у цілому) індивіда як процес, що має конкретно-історичну соціальну природу. Його стадії і їхні психологічні особливості, в остаточному підсумку, визначаються системою організації й способами передачі індивідові суспільно-історичного досвіду. Всі форми й особливості розумової діяльності мають об’єктивні зразки, які засвоюються людиною в процесі навчання. Системи суспільного виховання й народної освіти, що складаються в суспільстві стихійно або цілеспрямовано, визначають зміст й організацію основних компонентів психічного розвитку. Із цього погляду, виховання й освіта (навчання) виступають як загальна й необхідна форма психічного розвитку дітей. Навчання є форма організації цього процесу, а не самостійний процес, що відбувається поряд з розвитком. Ця теорія в 20-30-і роки розроблялася П.П. Блонським і Л.С. Виготським. У повоєнний період її конкретизували С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтєв, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов та інші вітчизняні психологи.

У третій теорії психічний розвиток розглядається як результуюча певної взаємодії природно-спадкованих, соціальних і виховних факторів. Відомий представник цієї теорії Б.Г. Ананьєв писав: “Людський розвиток обумовлений взаємодією багатьох факторів: спадковості, середовища,

біогенної, абіогенної, соціальної... власної практичної діяльності людини. Ці фактори діють не порізно, а разом на складну структуру розвитку, тобто ланцюг кореляцій між багатьма нейропсихічними функціями, процесами, станами й властивостями особистості” [1, с. 212]. Навчання й виховання, відповідно до цієї теорії, відіграють роль регуляторів між психофізіологічними функціями й властивостями особистості, управляють їхніми корелятивними залежностями, що мають свої характеристики й рівні. Б.Г. Ананьєв попереджає, що якщо не враховувати цих залежностей й їхніх зрушень у різні періоди життя й виховання людини, то можна прийти до помилкових висновків про пряму залежність функції від якої-небудь зовнішньої причини. Указується на існування ланцюжків або плеяд, кореляцій, які становлять внутрішні умови роботи нервово-психічної функції. Спостерігається їхнє ускладнення в міру переходу до мислительно-мовленнєвих процесів, що відіграють провідну роль у процесі розумового розвитку людини. Знання цих “природних” залежностей, які складаються за своїми особливими закономірностями, служить умовою оптимального керування й регуляції їх за допомогою навчання й виховання.

Рішення проблеми зв’язку навчання й розвитку, характерне для третьої теорії, поєднує моменти, що втримуються в протилежних один одному першій і другій теоріях. Водночас перша й третя теорії внутрішньо подібні. Навчання в них розглядається в ролі регулятора й засобу керування залежностями між психологічними функціями. При цьому в першій теорії можливості регуляції зводяться до мінімуму, а в третій вони спеціально не обмежуються. Друга теорія відрізняється від інших тим, що навчання в ній розглядається як засіб побудови й формування самих корелятивних залежностей, їхніх особливостей і рівнів.

Друга теорія найбільш популярна у вітчизняній віковій і педагогічній психології. Вона розроблена в працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна [2; 3; 6; 7; 11; 13; 14]. У цій теорії не ототожнюються процеси навчання й когнітивного розвитку. Поняття “навчання” розкривається тут як поняття, однопорядкове поняттю “присвоєння суспільного досвіду”. Це присвоєння протікає як при стихійно-практичній взаємодії дитини з дорослими і їх “досвідом”, так і при спеціальному цілеспрямованому навчанні.

Поняття “розвиток” виражає закономірні якісні зрушення в рівні й формі різних видів, що привласнюють індивідом, діяльності. Необхідно розрізняти ефекти розвитку й ефекти засвоєння. Засвоєння не завжди викликає розвиток. У одних випадках засвоєння може призводити до оволодіння знаннями, уміннями й навичками, в інші – до оволодіння здатностями, формами психічної діяльності. В останньому випадку говорять про наявність істотних зрушень саме в психічному розвитку. Поява зрушень у психічному розвитку служить передумовою засвоєння нових знань й умінь більш складного змісту.

Отже, засвоєння є відтворення дитиною суспільно виробленого досвіду, навчання – форма організації засвоєння цього досвіду, а розвиток характеризується певними зрушеннями в рівні й формі здатностей, що привласнюють індивідом, видів діяльності й т.ін.

Головною особливістю розглянутої теорії є конкретно-історичне тлумачення соціального походження родових здатностей, громадської організації процесу їхнього присвоєння й соціальної природи різних форм відтворюючої діяльності дитини. Із цього погляду весь процес психічного розвитку має конкретно-історичний характер. Кожному типу суспільства властивий певний тип розвитку психіки дітей, що стихійно або цілеспрямовано визначається сформованою в певному суспільстві системою виховання й народної освіти.

Розвиваючі потенції, закладені у вихованні й освіті, на різних етапах суспільного розвитку реалізуються неоднаково для різних верств населення. Прикладом того служить система освіти й виховання підростаючого покоління, що існує в антагоністичних суспільно-економічних формаціях.

Слід зазначити ще одну особливість розглянутої проблеми. Історично сформувалися й уже давно устояні системи виховання й освіти забезпечують присвоєння дітьми певного кола здатностей, що відповідає вимогам цього суспільства (або суспільного класу). Засоби й способи організації відтворюючої діяльності стають традиційними й повсякденними, реалізованими усе більше звичним шляхом. Розвиваюча роль таких систем виявляється схованою. Складається враження, що процес розвитку психіки відбувається незалежно від навчання й виховання.

Проте, якщо в суспільства виникає потреба у формуванні історично нового кола здатностей, то для цього необхідно зміна

сформованої системи виховання й освіти. Потрібне створення такої освітньо-виховної системи, що організує ефективне функціонування нових форм відтворюючої діяльності. У цьому випадку розвиваюча роль системи виступає відкрито й стає об'єктом суспільного обговорення й свідомої цілеспрямованої організації держави. Ілюстрацією сказаного служать негмамовні суперечки про принципи й напрямки модернізації структури й змісти загальної освіти.

Ідея про визначальну роль навчання в психічному (когнітивному) розвитку належить Л.С. Виготському. Механізм впливу навчання на розвиток він розкриває за допомогою введеного ним поняття “зона найближчого розвитку”. О.М. Леонтьєв, учень і послідовник Л.С. Виготського, конкретизував і розвив низку положень його теорії. Він вважав за доцільне поряд з поняттями “навчання” й “виховання” використати більше широке поняття “присвоєння”, що виражає істотні відносини індивіда й суспільного досвіду.

О.М. Леонтьєв визначає його як “процес, у результаті якого відбувається відтворення індивідуумом людських здатностей, що історично сформувалися, і функцій” [6, с. 366; 7]. При відтворенні дитина здійснює таку діяльність, що адекватна (але не тотожна) діяльності, втіленої людьми в цих здатностях.

Присвоєння дитиною суспільно вироблених здатностей є особливим видом відтворюючої діяльності. На основі формування цієї діяльності в дитини відбувається психічний розвиток, загальною формою якого виступають процеси присвоєння й відтворення конкретних людських здатностей.

При цьому зміст психічного розвитку виражається в закономірних якісних зрушеннях, що відбуваються усередині відтворюючої діяльності й у складі засвоюваних здатностей. Наприклад, на зміну ігрової діяльності, як провідної в дошкільному віці, приходять навчальна діяльність, що є провідною у молодших школярів. У дошкільному віці дитина привласнює здатність до уяви, а в молодшому шкільному – до теоретичного мислення. Ознакою переходу від однієї стадії до іншої в О.М. Леонтьєва є зміна провідного типу діяльності, що веде відносини дитини до дійсності. Будучи автором цього поняття, він визначає його в такий спосіб: “...провідна діяльність – це така діяльність, розвиток якої спричиняється найголовнішими змінами в психічних процесах і психологічних

особливостях особистості дитини на даній стадії його розвитку” [6, с. 506].

При відтворенні дитиною історично заданих здатностей і здійсненні при цьому діяльності, адекватної тієї, котра в них втілена, дитина як би повторює шлях, пройдений людством у своєму розвитку. Уперше на цю обставину звернув увагу Гегель у своїй “Феноменології духу”. Він писав: “...те, що в більш ранні епохи займало дух чоловіків, низведено до пізнань, вправ і навіть ігор хлоп’ячого віку, і в педагогічних успіхах ми довідаємося накидану як би в стислому нарисі історію освіченості всього миру” [4; цит. по: 5, с. 53]. Л.С. Виготський також відзначав, що індивідуальний розвиток вищих психологічних функцій відповідає процесу історичного розвитку, що складалося в удосконалюванні форм і способів мислення, у виробленні нових способів, що опираються на мову або на якунебудь іншу систему знаків.

Близькі до поглядів школи Л.С. Виготського – О.М. Леонтьєва думки про зв’язок навчання й розвитку були висловлені С.Л. Рубінштейном (хоча виходив він з інших подань про механізми самого розвитку). С.Л. Рубінштейн писав: “Для дитини немає нічого природнішого, як розвиватися, формуватися, ставати тим, що він є, у процесі виховання й навчання” [11; 12; 13; 14]. Продовжуючи цю думку, він підкреслював, що дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається й виховується, і навчається. Це означає, що виховання й навчання включаються в сам процес розвитку дитини, а не надбудовуються над ним.

Відзначаючи внутрішню єдність розвитку дитини й педагогічного процесу, С.Л. Рубінштейн вказував і на розходження підходів до них з боку психології й педагогіки. Предметом психології є специфічні закономірності розвитку психіки дитини, і педагогічний процес із цього погляду виступає як його умова. Предметом педагогіки є специфічні закономірності виховання й навчання, а психічні властивості дитини на різних щаблях його розвитку виступають лише як умови, які повинні бути враховані; те, що для однієї із цих наук є предметом, для іншої – умовою.

Навчання й виховання досягають розвиваючого ефекту при вмілому керівництві власною діяльністю дитини. За словами С.Л. Рубінштейна, педагогічний процес, як діяльність вчителя-

вихователя, формує особистість, що розвивається, в міру того, як педагог керує діяльністю дитини, а не підмінює її. Будь-яка спроба вчителя-вихователя внести пізнання й моральні норми, минаючи власну діяльність дитини по оволодінню ними, підриває самі основи здорового розумового й морального розвитку дитини, виховання його особистісних властивостей й якостей.

Погляд на навчання як форму розумового розвитку затвердився в науковій школі, заснованій Л.С. Виготським. Учений затверджував, що навчання повинно вести за собою розвиток дітей, педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку. Він ввів у науку поняття “зона найближчого розвитку”, що виражає внутрішній зв’язок утворення й розвитку. На певному віковому етапі, уважав Л.С. Виготський, дитина може вирішувати деяке коло завдань тільки в співробітництві з дорослим, а не самостійно. Дії, які виконуються при такому співробітництві, і становлять “зону найближчого розвитку” дитини, тому що потім вони будуть вироблятися ними цілком самостійно. Л.С. Виготський писав, що в дитини розвиток зі співробітництва шляхом наслідування, що є джерелом виникнення всіх специфічно людських властивостей свідомості, розвиток з навчання – основний факт.

Отже, центральним для всієї психології навчання моментом є можливість підніматися в співробітництві на вищий інтелектуальний щабель, можливість переходу від того, що дитина вміє, до того, чого вона не вміє, за допомогою наслідування. На цьому засноване все значення навчання для розвитку, а це, властиво, і становить зміст поняття зони найближчого розвитку” [2, с. 250]. Далі Л.С. Виготський підкреслює: “Адже в школі дитина навчається не тому, що вона вміє робити самостійно, але тому, чого вона ще робити не вміє, але що виявляється для неї доступним у співробітництві із учителем і під його керівництвом. Основне в навчанні саме те, що дитина навчається новому. Тому зона найближчого розвитку, що визначає цю область доступних дитині переходів, і виявляється самим визначальним моментом відносно навчання й розвитку” [2, с. 250].

Поняття зони найближчого розвитку дозволяє визначити границі навченості дитини. Л.С. Виготський стверджує, що навчання, безумовно, повинно орієнтуватися на пройдені



цикли розвитку, які виступають нижчим порогом навчання. Питання про дозрілі функції для Л.С. Виготського залишається в силі. Але, вмючи визначати нижчий поріг навчання, учитель повинен навчитися встановлювати й вищий поріг навчання, тому що опиратися навчання повинно, насамперед, на функції, що дозрівають, на можливості дитини, обумовлені його зоною найближчого розвитку. “Тільки в межах між обома цими порогами навчання може виявитися плідним. Тільки між ними укладений оптимальний період навчання даному предмету. Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку” [2; 3].

Як видно з викладеного, Л.С. Виготський не ототожнював процеси навчання й психічного розвитку, але спеціально підкреслював, що навчання викликає до життя цілу низку таких процесів розвитку, які поза навчанням взагалі зробилися б неможливими. Навчання він розглядав як внутрішньо необхідний і загальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, але історичних особливостей людини.

З поняттям “зона найближчого розвитку” пов’язаний введений Л.С. Виготським поділ психічних процесів на інтерпсихічні й інтропсихічні. Спочатку дитина включена в безпосередньо соціальну діяльність, розподілену між членами деякого колективу, що має зовнішнє розгорнуте вираження, яке реалізується за допомогою різних речовинних і знакових засобів. Оволодіння способами вираження цієї діяльності й, насамперед, способами використання її засобів, що дозволяють управляти своєю поведінкою, веде до виникнення в дитини інтерпсихічних процесів. Ці процеси, наприклад, формуються при розгорнутому співробітництві дитини з дорослим.

Способи цієї діяльності спочатку засвоєні в їхній зовнішній формі, потім перетворюються у внутрішні (розумові) або інтропсихічні процеси. Перехід від зовнішніх, розгорнутих, колективних форм діяльності до внутрішніх, згорнутих, індивідуальних форм її виконання являє собою процес інтеріоризації. У процесі такого перетворення інтерпсихічного в інтропсихічне здійснюється когнітивний розвиток суб’єкта. Інтеріоризація як перетворення зовнішньої дії у внутрішню дію спеціально аналізується в наступному параграфі.

Закінчуючи розгляд теорії зв’язку навчання й розвитку Л.С. Виготського – О.М. Леонтєва, вкажемо, що для нас вона

виступає теоретичною основою проектування когнітивного розвитку. Ця теорія враховує розвиваючу роль навчання й виховання в становленні особистості дитини і орієнтована на пошук тих психолого-педагогічних засобів, за допомогою яких можна вплинути як на загальний психічний розвиток дітей, так і на розвиток їхніх спеціальних здатностей.

На основі концепції розвиваючого навчання, створеної в руслі викладеної теорії, ведуться широкі експериментальні психолого-педагогічні дослідження. У цих дослідженнях використовується особливий експериментально-генетичний метод. Його головна особливість полягає в тому, що він спрямований на відтворення в експериментальних умовах самого генезису різних психічних процесів – від елементарних до самих складних. Такі дослідження проводяться шляхом організації системи активних навчальних впливів на досліджувані процеси. Тому цей метод називають також методом формуючого експерименту.

Проблема взаємозв'язку навчання із психічним розвитком дітей, як ми вже відзначали, є традиційною для психології навчання. Один із напрямків у вивченні цієї проблеми стосовно до молодшого шкільного віку пов'язаний з дослідженнями, які довгі роки проводив науковий колектив під керівництвом академіка В.В. Давидова. Традиційне початкове навчання, як вважає В.В. Давидов, формує в дітей лише той або інший рівень емпіричної свідомості й відповідного йому емпіричного мислення. Усередині ж цілісної системи середньої освіти її початкова ланка покликана виховувати у всіх школярів основи теоретичної свідомості в таких його формах як наукове, художнє, моральне й правове.

У проведенні під керівництвом В.В. Давидова дослідженнях був встановлений конкретно-історичний зміст традиційного початкового навчання. Відзначено, що традиційна початкова школа прищеплює дітям елементарні загальнокультурні навички читання, листи й рахунки, а також розширює коло їхніх життєвих подань. При такому змісті початкового навчання в молодших школярів у порівнянні з дошкільниками не відбувається якісної зміни форм мислення. Істотного розумового розвитку початкове навчання не забезпечує.

Отже, у системі загальної середньої освіти початкове навчання повинно давати дітям не тільки загальнокультурні

навички читання, письма й лічби, але насамперед готувати до подальшої складної й тривалої навчальної роботи. Це означає, що в молодших класах діти повинні одержати необхідний психічний розвиток і гарне вміння вчитися. Без такого психологічного фундаменту не можна забезпечити нормальне ефективне засвоєння всіма дітьми основ сучасної науки й культури в середніх і старших класах.

#### **Список використаних джерел**

1. Ананьев Б.Г. К проблеме современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 212 с.
2. Виготський Л.С. Проблеми загальної психології // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогіка, 1982. – Т. 2. – 504 с.
3. Виготський Л.С. Історія розвитку вищих психічних функцій // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогіка, 1983. – Т. 3. – С. 5-328.
4. Давидов В.В. Психічний розвиток і виховання // Філолофсько-психологічні проблеми розвитку утворення. – М.: Педагогіка, 1981. – С. 146-169.
5. Давидов В.В. Проблеми розвиваючого навчання. – М.: Педагогіка, 1986. – 240 с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Из. Московського ун-та, 1972. – 576 с.
7. Леонтьев А.Н., Пономарів Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б. Досвід експериментального дослідження мислення // Хрестоматія по загальній психології. Психологія мислення / Під ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Из. Московського ун-та, 1981. – С. 269-280.
8. Психічний розвиток молодших школярів. Експериментальне психологічне дослідження / Під ред. В.В. Давидова. – М.: Педагогіка, 1990. – 160 с.
9. Психологія навчання й виховання (питання організації формуючого експерименту). – М.: НДІ ОПП АПН СРСР, 1979. – 44 с.
10. Робоча книга шкільного психолога / Під ред. И.В. Дубровіної. – М.: Міжнародна педагогічна академія, 1995. – 376 с.
11. Рубинштейн С.Я Проблеми загальної психології. – М.: Педагогіка, 1976. – 612 с.
12. Радянський енциклопедичний словник. – М.: Радянська енциклопедія, 1990. – 1632 с.

13. Солсо Р.Л. Когнітивна психологія. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
14. Такман Б.В. Педагогічна психологія: від теорії до практики. – М.: ВАТ Видавнича група “Прогрес”, 2002. – 572 с.

The article deals with the problems of interconnection between the child pschyce development (mental development) and its formation, teaching and education and also the main forms of cognitive development.

**Key words:** cognitive development, teaching, personality, zone of the nearest development.

*Отримано: 04.02.2009*

**УДК 159.9.019.4**

*Н.О. Рогожинська*

## **Значення біологічних теорій у формуванні девіантності**

Стаття розкриває значення біологічних теорій у формуванні девіантності.

**Ключові слова:** агресія, антропологічні теорії, асоціальна поведінка, девіація, хворобливі стани, соціальна дезадаптація, характер, спадковість.

Статья раскрывает значение биологических теорий в формировании девиантности.

**Ключевые слова:** агрессия, антропологические теории, ассоциальное поведение, девиация, болезненные состояния, социальная дезадаптация, характер, наследственность.

Багатогранність проявів девіантної поведінки є об'єктом дослідження багатьох галузей: філософії, психології, соціології, юриспруденції, медицини тощо. Люди з поведінкою, яка відхиляється від норми, можуть мати психічні розлади, а можуть бути абсолютно здоровими. Часто буває так, що девіант потребує психотерапії, психокорекції, психологічного консультування, а також психофармакологічного супроводу.