

**Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені
Павла Тичини**

**Н.В.Чудаєва
Г.О.Шулдик**

ПСИХОЛОГІЯ МИСЛЕННЯ

Навчальний посібник

Умань -2014

УДК 159.955 (075.8)

ББК 88. 351. 31я73

Ч 84

Рекомендовано до друку Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (лист №1/11-14921 від 2.10. 20013 р.)

Рецензенти:

О. Д. Сафін, доктор психологічних наук, професор кафедри психології Університету економіки та права “КРОК”

С. І. Болтівець, доктор психологічних наук, професор, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ

В. В. Клименко, доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії наукової психофізіології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ

Ч 84 Чудаєва Н. В. Психологія мислення / Н. В. Чудаєва, Г. О. Шульдик – К. : Знання, 2013. – 204 с.

У навчальному посібнику розкриті сутність мислення, його основні види, індивідуальні особливості та стилі, а також мисленнєві операції. Тут зібрані матеріали про фізіологічну основу мислення, виявлені та описані умови ефективного формування понять, охарактеризовані психологічні теорії мислення. У посібнику також йдеться про діагностичні методики, шляхи активізації мислення та його розлади. Посібник призначений студентам педагогічних вузів для вивчення психології, виконання курсових та дипломних робіт. Він розрахований також на працівників освіти, викладачів психології та педагогіки вищих навчальних закладів.

УДК 159.955 (075.8)

ББК 88. 351. 31я73

© Чудаєва Н.В., Шульдик Г.О., 2013.

Зміст

Вступне слово.....4

Розділ 1. Розкриття сутності мислення у психологічній теорії

- 1.1. Описові підходи до психологічних теорій мислення.....6
- 1.2.Поняття про мислення. Мислення і чуттєве пізнання.....41
- 1.3.Мислення і мова. Соціальна природа мислення.....45
- 1.4.Фізіологічні основи мислення.....50
- 1.5. Мисленнєві операції та їх характеристика.....56

Розділ 2.Сутність форм та видів мислення, способи їх активізації

- 2.1. Форми мислення: поняття, судження та умовисновки.
Формування понять у процесі навчання.....63
- 2.2. Мислення і розв'язування задач... ..77
- 2.3. Види мислення та його індивідуальні особливості.....84
- 2.4. Способи активізації мислення. Розлади мислення108
- 2.5. Діагностика окремих аспектів мислення133

- Список рекомендованої літератури.....200**

Вступне слово

*Людина явно створена для мислення, у цьому вся її гідність.
Уся ж її заслуга й весь обов'язок – це мислити як належить.*

*Отже, порядок мислення такий – розпочинати
від себе, свого Творця і своєї цілі.*

Блез Паскаль

До числа найскладніших наукових проблем, над якими працюють психологи, педагоги, філософи, культурологи, кібернетики, фізіологи, належить мислення, зокрема, питання визначення його сутнісних механізмів, індивідуальних особливостей, джерел активності та функціонування, методів діагностики, розвитку та активізації.

Прагнення людини пізнати закони мислення існувало ще довго до виділення психології у самостійну науку. Не випадково наука про саме мислення вперше виникла як результат виділення і узагальнення адекватних правил наукового пізнання, засобів і способів розмірковування.

Психологія мислення є однією з найцікавіших і разом з тим найбільш складним розділом психології. Це зумовлено як складністю самого предмета, так і різноманітністю теоретичних та практичних аспектів його вивчення. В даний час психологія мислення має справу з широким спектром феноменів і процесів, які за різними критеріями входять у досліджувану нею галузь. Необхідно визначити цю галузь, сформулювати те визначення мислення, яке фактично служить основою для його дослідження.

Мислення у психології визначається у широкому аспекті як активна пізнавальна діяльність, як процес планування і регуляції діяльності та у вузькому аспекті як процес розв'язання задач.

Цікавими є дослідження різних аспектів мислення в останні десятиріччя. Серед них дослідження цілепокладання у мисленнєвій діяльності, її емоційна регуляція, мислення і спілкування, мислення і управління складними системами, мислення і прогнозування тощо.

Дослідження мислення проводяться також і в спеціальних галузях психологічної науки, зокрема у віковій та педагогічній психології. Зараз учні запам'ятовують лавини нової інформації, частина якої швидко старіє, стає непотрібною. Тому утримувати її у пам'яті не обов'язково. Учень, студент повинні навчитись виділяти у новій інформації, яка поступає з підручників, книг, журналів, по телебаченню, радіо, з Інтернету, від педагога, ровесників тощо, *найголовніше, основне, суттєве*, відокремити його від несуттєвого. Це вони можуть зробити за допомогою мислення. Вчителі дуже часто прагнуть передати знання, а не озброїти учнів інструментами для самостійного здобуття цих знань. Мислення – це не стільки знання, скільки здобуття знань, це не тільки те, про що думає, а й те, як думає суб'єкт. У середній та вищій школі навчають багатьом предметам, але недостатню увагу звертають на те, як треба вчитися. Школа повинна спрямовувати зусилля на те, щоб в учнів, студентів виховувати стратегію розуму, а не лише на засвоєння знань. Звичайна людина пригадує події, геніальна – ідеї. Важливо оцінювати не лише знання, а й відкриття способів їх здобуття. Педагога має цікавити не лише те, що робить особистість, а як вона це робить, тобто сам процес діяльності.

Звичайно, всі існуючі напрямки психологічного дослідження мислення практично неможливо подати в рамках одного посібника. Наш посібник включає окремі аспекти психології мислення, які потрібні для майбутніх педагогів та психологів для їх роботи в освітніх закладах.

Автори

1.Описові підходи у психологічних теоріях мислення

Природа та механізми мислення розглядаються різними психологічними теоріями та школами. Родоначальником ідеї

взаємозв'язку навчання, виховання і розумового розвитку особистості в Україні, є Г.С.Костюк. Багато теорій розглядають мислення у контексті інтелектуального розвитку людини.

Охарактеризуємо деякі підходи до пояснення суті мислення у різних психологічних теоріях.

1. Культурно – історична теорія вищих психічних функцій (Л.С.Виготський)

У рамках даної теорії проблема мислення розглядалась як процес оволодіння дитиною системою знань, вироблених людством і зафіксованих в значеннях слів. Л.С.Виготський писав, що склад, генетика, структура, спосіб дії, вся природа вищих психічних функцій (у тому числі і мислення) – соціальна. Розвиток мислення дитини здійснюється під впливом таких провідних факторів, як використання матеріальних засобів, знаків, буквенної та візуальної символіки, включенням її у соціальну взаємодію з іншими людьми. Одиницею аналізу в ході вивчення механізмів розумового розвитку є значення слів.

Основний шлях розвитку понять складається, за Л.С.Виготським, з трьох основних рівнів в залежності від зміни характеру узагальнення значення слів. Він виділив мислення у синкретичних образах, комплексах і поняттях.

1. Мислення в синкретах. Спочатку дитина схильна зв'язувати і підводити під значення слова будь-які предмети в будь-яких поєднаннях. Предмети об'єднуються на основі суб'єктивних уявлень самої дитини за принципом “все зв'язане з усім”. Дитина готова “пояснити” все, що завгодно, на основі миттєвого випадкового враження.

2. Мислення в комплексах. Дитина, користуючись словом, об'єднує предмети і явища на основі об'єктивних, дійсно існуючих зв'язків, які відкриваються їй у безпосередній практичній ситуації. На цій стадії ознаки значення слів ще дифузні. Ця стадія закінчується формуванням псевдопонять, зовні дуже схожих на справжні поняття. Дитина при цьому опирається на стійкі, постійні значення слів, які вона в готовому вигляді отримує в ході

спілкування з дорослими. Але проводити власне понятійні мислительні операції вона ще не здатна (давати визначення, виділяти загальні та часткові ознаки поняття і т.п.). Наприклад, дитина правильно використовує слово “посуд”, але в її уявленні посуд – це не абстрактне поняття, а набір тих реальних предметів, якими вона звикла користуватися щоденно.

3. Мислення у поняттях. На цій стадії розвитку особистість може достатньо легко виділяти, абстрагувати окремі ознаки предметів, комбінувати їх, використовуючи значення слова в різних ситуаціях. Думка людини рухається від часткового до загального і від загального до часткового. Будь-яке окреме поняття знаходиться у системі зв'язків з іншими поняттями. На етапі появи понятійного мислення настає радикальна перебудова всіх елементарних пізнавальних функцій на основі їх синтезу з функцією утворення понять: сприймання фактично стає частиною наочного мислення, запам'ятання перетворюється в осмислений логічний процес, увага стає довільною.

Л.С.Виготський вважає, що функції мислення похідні, залежні від структури самої думки.

Знання про об'єкти на понятійному рівні – це завжди знання деякої множини різних ознак відповідного об'єкту (деталей, актуальних і потенційних властивостей, закономірностей виникнення, зв'язків з іншими об'єктами і т.д.) Можливість виділення, перерахування цих ознак приводить до того, що наявні у людини відомості про об'єкт перетворюються у цілісне і в той же час диференційоване знання, елементи якого відповідають вимогам повноти, розчленованості і взаємозв'язку.

Понятійне узагальнення не відкидає тих чи інших конкретних, індивідуально-специфічних ознак об'єктів. В ході утворення понять має місце особливого роду синтез ознак різного ступеня узагальненості, які зберігаються у кінцевому узагальнюючому понятті в уже зміненому вигляді. Отже, понятійне узагальнення виступає як особлива форма синтезу, завдяки якій будь-який об'єкт одночасно осмислюється в єдності його конкретно-

ситуативних, предметно-структурних, функціональних, генетичних, видових і категоріально-родових ознак.

Особливою рисою понятійного узагальнення є упорядкування всіх наявних ознак об'єкта за ступенем їх узагальненості. Зокрема, серед багатьох ознак того чи іншого об'єкту людина здатна відокремити ситуативні ознаки від інваріантних, розглянути їх як специфічні чи універсальні. Під інтелектом Л.С.Виготський розуміє власне мислення в поняттях.

2. Генетичний підхід

Згідно ідеям генетичного підходу кожне нове, більш складне психічне утворення виступає як результат перетворення раніше сформованих простіших психічних утворень. Відповідно, у кожній вищій за своєю організацією формі пізнавального відображення повинні бути представлені сформовані в минулому більш прості форми пізнавальної активності суб'єкта. З цього приводу Ж.Піаже писав, що жодна структура ніколи не є радикально новою, вона є просто узагальненням тієї чи іншої дії, запозиченої із попередньої структури.

Прикладом генетичного підходу є операційна теорія мислення (Ж.Піаже).

Як виникає мислення в онтогенезі? “Посередником” між дитиною і оточуючим світом є предметні дії, за допомогою яких вона маніпулює і експериментує з реальними предметами. В міру збагачення досвіду дитини настає інтериоризація предметних дій, тобто їх поступове перетворення в розумові операції (дії, які виконуються у внутрішньому мисленному плані, це дії образами і поняттями). Розвиток мислення, за Ж.Піаже, - це підкорений своїм особливим законам процес визрівання операційних структур (схем), які поступово виростають із предметно-життєвого досвіду дитини. Згідно теорії Ж.Піаже, в цьому процесі може бути виділено п'ять стадій у побудові операцій.

1. Сенсо-моторна стадія (від 8-10 місяців до 1,5 роки). Дитина прагне зрозуміти новий об'єкт через його використання,

застосовуючи раніше засвоєні сенсо-моторні схеми (дістати, вдарити, потягнути тощо). Ознаками сенсо-моторного мислення (на відміну від сприймань і навиків) є варіювання дій, спрямованих на об'єкт, і опора на все більш відстрочені у часі сліди пам'яті. Прикладом може бути поведінка 10-12 –місячної дитини, яка робить спробу дістати заховану за хусткою іграшку.

2. Символічна, чи допонятійна стадія (від 1,5 - 2 до 4 років). Йде засвоєння знаків рідної мови і перехід до простих символічних дій (дитина може прикинутися такою, що спить, покласти спати ведмедика). Наступає формування образно-символічних схем, які виникають на основі довільних поєднань будь-яких безпосередніх вражень (“місяць яскраво світить, тому що він круглий”). Ці примітивні допонятійні умовисновки отримали назву “трансдукцій” (В.Штерн). Найбільш чистими формами символічного мислення, за Ж.Піаже, є дитяча гра і дитяча уява – в обох випадках велика роль належить індивідуальним образним символам, створених власним “я” дитини.

3. Інтуїтивна (наочна) стадія (від 4 до 7-8 років). В якості прикладу розглянемо один із яскравих за простотою експериментів Ж. Піаже. Дві невеликі склянки, які мають однакову форму і рівні розміри, наповнені однією і тією ж кількістю намистинок. Їх однаковість визнається дитиною, яка сама розклала намистинки: однією рукою клала намистинку в одну склянку і одночасно іншою рукою клала намистинку в іншу склянку і т.д.. Після цього, залишаючи першу склянку у якості контрольного зразка, на очах дитини вміст другої склянки пересипали у склянку іншої форми. Діти 4-5-річного віку роблять у цьому випадку висновок, що кількість намистинок змінилось, навіть якщо вони твердо знають, що жодна намистина не добавлялась і не забиралась. Так, якщо нова склянка вужча і вища, то діти кажуть, що в ній “більше, тому що вона вища”, або “там менше, тому що ця склянка тонша” – і переконати дитину при цьому дуже важко. У даному випадку проявляють себе наочно-інтуїтивні дії, які вибудовують причинні зв'язки в логіці очевидних наочних вражень.

4. Стадія конкретних операцій (з 7-8 до 11-12 років). Якщо вернутись до експерименту із склянками, то після семи років дитина твердо впевнена в тому, що “кількість намистинок після пересипання та ж сама”. Розуміння незмінності кількості, маси, площі і т.д. (це явище в теорії Ж.Піаже отримало назву “принципу збереження”) виступає у якості показника скоординованості суджень про стан об’єкта (“дно склянки вузьке, тому намистинки розмістились вище, але всеодно їх стільки, скільки й було”) і їх оборотності (“можна назад пересипати, і буде теж саме”). Появляються, таким чином, конкретні операційні дії, які лежать в основі розуміння реальних процесів у конкретній предметній ситуації.

5. Стадія формальних операцій (з 11-12 до 14-15 років). У цьому віці формується формальне (категоріально-логічне) мислення, яке дозволяє будувати дедуктивні розмірковування на основі формальних даних без необхідності зв’язку з конкретною дійсністю. Виникає здатність до комбінування суджень, проявляється дослідницька пізнавальна позиція, а також можливість свідомо перевіряти хід як власної, так і чужої думки.

Отже, мисленнєві операції в ході їх розвитку набувають нових властивостей: скоординованість (взаємозв’язок і узгодженість множини операцій), оборотність (можливість у будь-який момент повернутись до початку своїх розмірковувань, перейти до розгляду об’єкту з прямо протилежної точки зору), автоматизованість (мимовільне застосування), скороченість (згорнутість окремих ланок, миттєвість актуалізації). За словами Ж.Піаже, “мислення стає вільним у відношенні до реального світу”. Лише на основі уже сформованих операцій, на думку Ж.Піаже, можна навчати дитину мислити поняттями. Тому навчання повинно пристосовуватись до наявного рівня розвитку операційного мислення.

Інваріантність (об’єктивність) дитячих уявлень іде у напрямку від центрації до децентрації. Центрація (у своїх ранніх роботах Ж.Піаже використовує термін “егоцентризм”) – це специфічна несвідома пізнавальна позиція, під час якої побудова

пізнавального образу диктується власне суб'єктивним станом або випадковою ознакою сприйнятої ситуації (за принципом “реальне лише те, що я відчуваю і сприймаю”). Саме феномен центрації обумовлює особливості дитячої думки: сенкритизм (тенденцію зв'язувати все з усім), трансдукцію (перехід від часткового до часткового, проминувши загальне), нечутливість до протиріччя і т.д.

Децентрація, тобто здатність мисленно звільнитись від концентрації уваги на особистій точці зору чи на частковому аспекті ситуації, передбачає перебудову пізнавального образу в бік зростання його об'єктивності, взаємоузгодженості в ньому багатьох точок зору, варіювання ознак в залежності від рівня узагальнення.

Таким чином, Ж.Піаже виділив додаткові властивості мислительних операцій. Це – інтегративність (набуття мислительними операціями всіх необхідних якостей) і об'єктивність (здатність до децентрованого пізнання).

Ж. Піаже проводив дослідження дітей віком до 14-17 років і не міг усвідомлювати того факту, що багато дорослих людей демонструють практично всі описані ним особливості дитячого мислення: егоцентризм суджень, центрація уваги на часткових, випадкових аспектах подій, нездатність стати у пізнавальну позицію іншої людини, нездатність мислити гіпотетично. Про це свідчать сучасні експериментальні дослідження. Наприклад, дорослі люди з вищою освітою, розв'язуючи незвичну логічну задачу, орієнтуються на випадкові, несуттєві ознаки, порушують логічні правила у ході визначення понять і класифікації об'єктів, проявляють тенденцію замінювати об'єктивні оцінки на суб'єктивні, нечутливі до протиріччя і т.п. (Н.Підгорецька).

У теорії Ж.Піаже оцінка рівня інтелектуального розвитку будувалась з урахуванням ступеня сформованості мислительних операцій, психологічною межею розвитку яких були формально-логічні способи пізнання.

Аналізуючи вчення Ж.Піаже, залишається відкритим питання про те, що відбувається з мисленням за порогом формальних операцій. Вчені справедливо піддають критиці думку

Ж. Піаже про те, що психічний розвиток не залежить від навчання , від взаємостосунків особистості з суспільством.

3. Процесуально – діяльнісна теорія

а) Дослідження мислення як процесу (С.Л.Рубінштейн, А.В.Брушлінський, Л.А.Венгер, Н.Ф.Тализіна і ін.).

Психологічні дослідження виконані у руслі трактування будь-якого психічного явища як процесу. Мислення характеризується процесуальністю, динамічністю та неперервністю. Мислення формується не до діяльності, а тільки в процесі самої діяльності. С.Л.Рубінштейн у своїх дослідженнях виходив із теоретичної формули: “зовнішні впливи завжди заломлюються через внутрішні умови”. Внутрішні умови - це індивідуальні особливості вищої нервової діяльності, потреби і установки людини, почуття і здібності, система навичок, звичок і знань, в яких відображений індивідуальний досвід людини та досвід людства. Внутрішні умови, формуючись під впливом зовнішніх, проте не є їх безпосередньою механічною проекцією. Формуючись і змінюючись у процесі розвитку, вони самі зумовлюють ті впливи, яким це явище може підкорятись. Внутрішні умови залежать від вікових та індивідуальних особливостей психіки. Важливо враховувати не лише паспортний вік, а й соціальний та психологічний.

С.Л.Рубінштейн розглядав мисленнєвий процес як внутрішню умову, яка опосередковує будь-які види зовнішніх впливів, у тому числі і навчальних.

Загальна теорія мислення, розроблена С.Л.Рубінштейном, виходить з принципу детермінізму в його діалектико-матеріалістичному розумінні, містить закономірності розвитку мислення особистості, а також подає метод його дослідження (співвідношення аналізу і синтезу, залежність узагальнення від аналізу і абстрагування у процесі мислення). В його працях дається психологічний аналіз розмірковування, а також розкрита проблема співвідношення мислення і знань .

Л.А.Венгер, вивчаючи мислення у дитячому віці, вважав за необхідність враховувати: а) показники сформованості перцептивних дій – ідентифікація з еталоном (за формою, кольором, частинами), перцептивне моделювання (створення копій, зразків об'єктів); б) показники сформованості наочно-образного мислення – оволодіння схематизованими уявленнями (наприклад, у вигляді планів-схем руху до мети); в) показники сформованості логічного мислення – виділення суттєвих ознак об'єктів. Привертає увагу психологічна школа П.Я.Гальперіна і Н.Ф.Талізінної, яка займається дослідженням операційного складу мислення. Зокрема, ними розроблена теорія поетапного формування розумових дій як психологічна основа управління процесом засвоєння знань, що забезпечує більш-менш повне усвідомлення елементів цих дій .

б) Дослідження особистісних чинників мислення в рамках теорії діяльності (О.К.Тихоміров, К.А.Абульханова-Славська та ін).

Вчені досліджують вплив на мислення таких особистісних факторів, як емоцій, мотивів, процесів цілепокладання тощо. Так, було встановлено, що в процесі роз'язання складних шахматних задач стан емоційної активності, як правило, передував моменту виявлення критичного ходу, випереджуючи словесне формулювання принципу розв'язування задач. Іншими словами, ріст емоційного збудження – це емоційне упередження основної ідеї, яке О.К.Тихоміров назвав “відчуттям близькості розв'язку”. Якщо досліджувані виконували прості, механічні дії (додавання двозначних чисел, рахування вголос до ста) ,емоційної активності не спостерігалось. Експериментально були уточнені функції емоцій в процесі розв'язування задач. З'ясувалось, що емоційна активність, яка виникала до прийняття рішення, сприяла фіксації зони пошуків, звужувала її об'єм, змінювала характер пошукових дій, тобто емоції брали безпосередню участь у регуляції мислення. У ході аналізу природи мислення О.К.Тихоміров висунув ідею про те, “що розуміння мислення як психічної діяльності ... передбачає

... нерозривність всіх аспектів її вивчення і перш за все операційного і мотиваційного “.

О.К.Тихоміров розглядає процес мислення у різних іпостях: як асоціація уявлень, дія, функціонування інтелектуальних операцій, акт переструктування ситуацій, поведінка, система обробки інформації, а також як мотивований процес.

Зокрема, роль мотивів була продемонстрована в експерименті з варіюванням мотивацій розв'язування задач. Одна група досліджуваних просто розв'язувала задачі за інструкцією експериментатора, іншій оголошувалось, що досліджувані є учасниками змагання на виявлення переможця, у третій – організовувалась ситуація “дослідження розумової обдарованості” досліджуваних. Факти свідчили про те, що в міру зростання особистісного значення мотивації зростають показники продуктивності і оригінальності відповідей, що, на думку авторів, є доказом залежності мислення від мотивів особистості.

Реалізація особистісного підходу у дослідженнях пізнавального відношення людини до світу (чи проблеми “соціального мислення”) присв'ячений ряд робіт К.А.Абульханової-Славської. Акцентування ролі особистісних факторів, у першу чергу соціально-психологічної позиції особистості, дозволило дослідниці описати особистісні типи мислення, які поєднують в собі особистісні і когнітивні характеристики суб'єкта. Теза про пристрасність пізнавального відображення, сам факт “єдності афекту і інтелекту” (Л.С.Виготський) не потребує особливого обґрунтування в силу його очевидності, але існують певні межі цієї пристрасності, які визначаються рівнем інтелектуальної зрілості особистості.

А.Бек, досліджуючи “соціальне мислення”, виявив різні когнітивні викривлення людьми оточуючої дійсності. 1.Персоналізація. Це схильність інтерпретувати дійсність з позиції особистісної зачущості. Люди при цьому переоцінюють свій зв'язок з соціальними ситуаціями. Так, похмурий вигляд прохожого

суб'єкт інтерпретує як ознаку того, що ця людина відчуває до нього відразу. Такий тип викривленої інтерпретації повинен бути у людей, психологічно залежних від інших осіб, тобто здатних вважати, що їх доля визначається лише за збігом обставин з оточуючим.

2. Дихотомічне мислення проявляється у нахилах мислити крайностями. Всі події або жахливі, або прекрасні.

3. Вибіркове абстрагування. Це інтерпретація ситуації на основі однієї її деталі, без урахування цілісного контексту.

4. Довільні умовисновки - вони не підтверджуються фактами і навіть протирічать їм.

5. Надгенералізація виступає як широке узагальнення, побудоване на основі лише одиничного випадку. Так, дитина робить першу помилку і приходять до висновку, що все робить неправильно.

6. Перебільшення. Це викривлення, схоже до катастрофізації дійсності

О.М.Леонтьєв також розкриває суть мислення у єдності з мотиваційною сферою особистості. Виходячи з діяльнісної теорії впливає потреба у вивченні механізмів зв'язку навчання і розумового розвитку. Таким механізмом виступає учбова діяльність учнів, оскільки закони її розвитку виражають закони розвитку психіки (О.М.Леонтьєв). У процесі учбової діяльності учні засвоюють узагальнені способи дій і наукові поняття. Учбова діяльність не тотожна "учінню" і "навчанню". Останні характеризують процеси засвоєння певних знань і вмінь у різноманітних видах діяльності. Продуктом учбової діяльності, на думку Д.Б.Ельконіна, є розвиток учня, є зміни, яких він зазнав у процесі її виконання. Наукові положення концепції учбової діяльності найповніше розроблені В.В.Давидовим, В.В.Рєпкіним, А.К.Марковою, С.Д.Максименко і ін.

На їх думку, компонентами учбової діяльності є учбові дії і відповідні їм операції. Ці операції передбачають здійснення таких змін:

- перетворення ситуації для визначення загального відношення до системи, що розглядається;

- моделювання визначеного відношення у графічній, знаковій формі;
- перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у “чистому” вигляді;
- виведення і побудова серії окремих конкретно-практичних задач, які розв’язуються загальним способом;
- контроль за виконанням попередніх дій;
- оцінка засвоєння загального способу як результату розв’язання даної задачі.

Виконання таких операцій сприяє формуванню теоретичного ставлення учнів до оточуючого.

В лабораторії психології навчання Інституту психології НАПН України ім. Г.С.Костюка України здійснено комплексне дослідження проблеми навчання і розвитку учнів загальноосвітніх шкіл. Під керівництвом С.Д.Максименка здійснюється дослідження психологічних особливостей формування учбової діяльності учнів і окремих їх психологічних новоутворень (теоретичний аналіз, внутрішній план дій, рефлексія). В основу конкретного змісту (мова, природознавство, ботаніка, хімія, математика, географія тощо), конкретних методів та прийомів навчання покладено принцип сходження від абстрактного до конкретного. Це передбачає те, що засвоєння абстрактних загальних знань передують ознайомленню учнів з більш частковими і конкретними знаннями. У процесі конкретної практично-перетворюючої діяльності учні виявляють в учбовому матеріалі генетичне, вихідне, суттєве, загальне відношення, яке визначає зміст і структуру цих знань. Як зазначає С.Д.Максименко, “учні мають вміти здійснювати мисленні переходи від всезагального до часткового і навпаки. Вони повинні вміти переводити виконання дій у внутрішньому (мисленому) плані до виконання їх у зовнішньому плані і навпаки”. Готовність і вміння здійснювати контроль за власними діями зумовлені орієнтацією учня на загальний спосіб розв’язання задач.

Проблема формування педагогічного мислення відображена в працях Бочарової, С.Г.Каргіна, Г.О.Нагорної і ін. Аналіз педагогічної ситуації розглядається ними як вивчення проблеми часткового характеру, що приводить до загальних висновків, які можна використати до інших аналогічних ситуацій. Г.О. Нагорна розробила структуру та модель управління професійним мисленням учителя.

4. Освітній підхід

Прихильники цього напрямку вважають, що природа мислення розкривається процедурою його набуття. Вивчати мислення можна через формування певних інтелектуальних навиків у спеціально організованих умовах під час цілеспрямованого керівництва ззовні процесом засвоєння (А.Стаатс, К.Фішер, Р.Фейєрштейн і інші прихильники теорії когнітивного навчання). Так, соціальні біхевіористи вважають, що засвоєння певних когнітивних навиків є необхідною умовою інтелектуального розвитку. Наприклад, інтелектуальна здатність до узагальнення передбачає засвоєння 4 основних когнітивних навиків: 1) навик найменування об'єктів і їх властивостей; 2) навик здійснення кодування за типом "слово-образ"; 3) навик роботи з класами слів (тобто з родо-видовими зв'язками); 4) навик словесного асоціювання. Згідно поглядів К.Фішера інтелектуальний розвиток є утворенням ієрархічно організованих комплексів специфічних навиків. Він зробив спробу обґрунтувати єдність поведінки і думки, стверджуючи, що думка у буквальному смислі слова побудована із сенсо-моторних навиків.

Здійснено дослідження мислення у контексті проблеми навчованості (Н.А.Менчинська, З.І.Калмикова і ін). З точки зору З.І.Калмикової навчованість є синонімом продуктивного мислення, яке розглядається як здатність до набуття нових знань у процесі учіння. Показниками навчованості є рівень узагальнення знань, широта їх застосування, швидкість засвоєння, темп просування у навчанні. Ядром продуктивного мислення є здатність людини до самостійного відкриття знань і застосування їх в нестандартних проблемних ситуаціях. Навчованість визначається також кількістю

дозованої допомоги дитині дорослими, а також можливістю перенесення засвоєних знань чи способів дій на виконання аналогічного завдання (А.Я.Іванова).

Розробка тестів научуваності ще тільки починається. Прикладом може бути діагностична програма, розроблена Ю.Гутке і У.Волрабом. Програма розрахована на дітей , які мають низькі показники інтелектуальних здібностей у вигляді розсіяної уваги, нездатності до візуальних перетворень чи логічних розмірковувань і ін. Суть цієї програми полягає не стільки в покращенні здібностей розв'язувати задачі, скільки у підвищенні віри у власну компетентність і оптимізму у відношенні до своїх інтелектуальних можливостей.

В.Н.Дружинін виділяє два види научуваності – експліцитну (навчання здійснюється швидко, при цьому включається довільний, свідомий контроль процесів переробки інформації) і імпліцитну (навчання здійснюється повільно в умовах поступового накопичення інформації і поступового, неусвідомлюваного людиною росту успішності).

5. І н ф о р м а ц і й н и й п і д х і д

Прихильниками цього підходу (Х.Айзенк, Е.Хант, Р.Стернберг і ін) схильні розглядати мислення (у контексті інтелектуального розвитку) як процес переробки інформації. Вченими розглядається швидкість розв'язання, настирливість в пошуках розв'язання і помилки виконання. Виявляється швидкість розв'язання проблеми не завжди є показником високого інтелектуального розвитку. У контексті цього підходу досліджуються шляхи оперативної переробки поточної інформації. Наприклад, розглядаються, у якій формі і наскільки вибірково кодується інформація , як реорганізується інформація, коли проходить через оперативну пам'ять, який механізм збереження нової інформації, що поступила у довготривалу пам'ять. Е.Хант встановив, що інтелектуально обдаровані досліджувані студенти легко переходять від однієї форми пред'явлення інформації до іншої, якщо їх про це попросять. За даними Р.Стернберга, пошук правильної відповіді включає такі

елементарні інформаційні процеси (або стадії у рухові думки): декодування, умовисновки, порівняння, перевірка, побудова відповіді. Для прикладу розглянемо процес розв'язання тесту на встановлення аналогій, який включає завдання типу: Вашингтон відноситься до цифри "1", як Лінкольн – до цифр а) 5, б) 10, в) 15, г) 20. Декодування проявляється у розгортанні значення основних слів (наприклад, Вашингтон – це американський президент, він керує військовими діями, він зображений на доларовій банкноті і т.д). Умовисновок проявляється у знаходженні можливих зв'язків (Вашингтон – перший президент Америки); порівнянні – у знаходженні правила, яке зв'язує дві половини аналогії (Вашингтон так як і Лінкольн - президенти , обидва зображені на банкнотах і т.д.); перевірці (оцінка відповідності виявлених зв'язків); побудові відповіді (правильна відповідь "п'ять", тому що Вашингтон зображений на банкноті в один долар, то Лінкольн – на банкноті в 5 доларів). Час, затрачений на процеси розв'язання, розподілився так: 54% - декодування, 12% - умовисновок, 10% - порівняння, 7% - перевірка, і 17% - побудова відповіді. Судячи за тривалістю затраченого часу, декодування відіграє важливу роль у пошуковій розв'язку.

6. Асоціативна теорія

Довгий час мисленню залишалась роль регістратора і класифікатора чуттєвих (у спостереженні, у досвіді, в експерименті отриманих) даних. Тут мислення – це перш за все процес їх узагальнення , який здійснюється шляхом абстрагування від них несуттєвих особливостей за допомогою аналізу, синтезу, порівняння, класифікації. На цій основі розвивалась концепція мислення в емпіричній, зокрема в асоціативній, психології. Основи асоціативної психології були закладені Гобсом і розвинуті у ХІХ сторіччі в Англії Спенсером та Беном, у Німеччині – Гербартом, Еббінгаузом і Вундтом , у Франції – Теном. В її основу покладено поняття а с о ц і а ц і ї, яка розумілася як зв'язок між елементами психічної діяльності – відчуттями , уявленнями та поняттями, що виникали під впливом повторення їх поєднань у часі та просторі.

Процес мислення з цих позицій розглядався як потік складних асоціативних ланцюжків, що протікають у свідомості. Джерело створення ідей, згідно з цим трактуванням, пересувалося у зовнішній світ, вилучалося із свідомості суб'єкта назовні.

Спробу редукувати інтелектуальну діяльність до сукупності складних ланцюгів мовних навиків, які складаються під впливом зовнішніх стимулів за схемою “стимул-реакція,” зробили психологи-біхевіористи (Торндайк, Уотсон). Людина за цією схемою розглядалася як своєрідний складно організований автомат, який програмується ззовні системою стимулів та підкріплень. Неважко помітити спільність цього підходу із рефлексологічною школою, що склалася в руслі ідей Декарта-Сеченова-Павлова-Бехтерева.

Погляд на мислення як на потік асоціацій стикається з невирішеними труднощами, перша з яких полягає у неможливості пояснити механізм виникнення нових ідей, тобто таких утворень, які б не траплялись у минулому досвіді людини, яка пізнає. На другу трудність вказував О.М.Леонтьєв. Асоціативна теорія не дає змоги зрозуміти, “яким чином асоціації, які утворюють розумові процеси, набувають вибіркового і цілеспрямованого характеру”. Отже, щоб наблизитись до розуміння процесів творчого мислення, потрібно відмовитись від уявлення про вторинність, пасивність та лише зовнішню детермінованість інтелектуальної діяльності і визнати за нею здатність до активної самодетермінації, активної аперцепції.

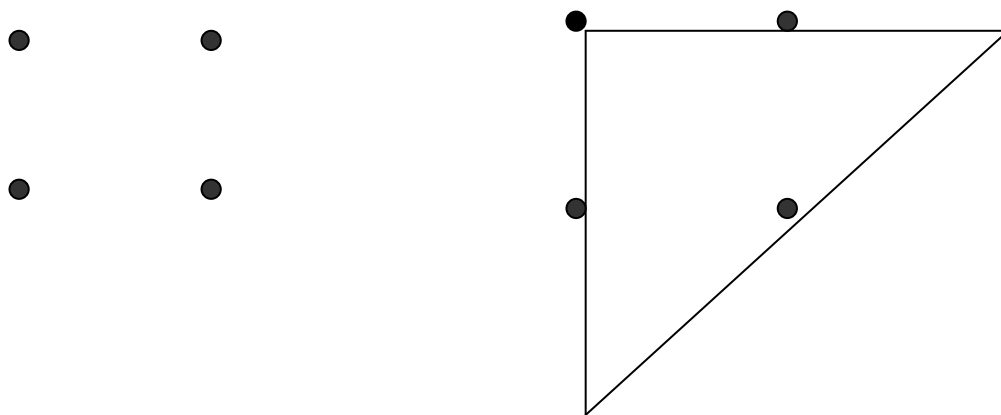
Пізніше виникли психологічні теорії, які протистояли асоціативному розумінню мислення. До них належать роботи вюрцбургської школи (Ах, Кюльпе, Мессер) та гештальтпсихології (Вертгеймер, Келер, Коффка, Левін, Дункер). Вчені вюрцбургської школи показали неможливість зведення внутрішніх розумових процесів, їх цілеспрямованості та самодетермінованості до простого асоціювання словесних понять.

7. Феноменологічний підхід

Мислення трактується як одна із форм змісту свідомості.

а) Гештальт-психологічна теорія, прихильники якої пояснюють природу пізнання в контексті проблеми організації феноменального поля свідомості. Так, В. Келер вважав важливим фактором у розв'язанні проблеми наявність структурності об'єкту, який попадає у поле сприймання. Сам розв'язок при цьому виникає раптово на основі практичного переструктування образу вихідної ситуації. М. Вертгеймер, характеризуючи продуктивне мислення, також на перший план вносить процеси структурування змісту свідомості: групування, центрування, реорганізацію наявних вражень.

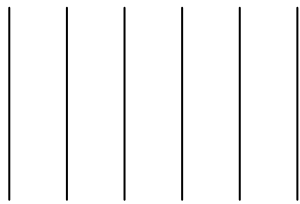
Основний напрямок, за яким іде перебудова образу ситуації – це його перехід до “хорошого гештальту”, тобто дуже простого, зрозумілого, розчленованого образу, у якому в повній мірі відтворюються всі основні елементи проблемної ситуації, в першу чергу її структурне основне протиріччя. За К.Дункером здатність до інсайту (тобто здатність швидко перебудувати зміст пізнавального образу у напрямку виявлення основного проблемного протиріччя ситуації) є основою інтелектуального розвитку. Проілюструємо роль процесу структурування образу на прикладі відомої задачі “чотири точки” (за дослідженнями Я.А.Пономарьова): “Дано чотири точки. Потрібно провести через них три прямі лінії, не відриваючи олівця від паперу і повернутись при цьому до початкової точки”.



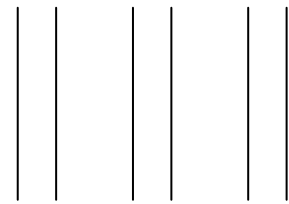
Принцип розв'язування даної задачі полягає в тому, щоб перебудувати образ: відійти від образу “квадрата” і побачити продовження ліній за межами точок. Проходить реорганізація

змісту свідомості за принципом а “раптом”. Звідки береться новий переструктурований образ? В.Келер стверджує, що в зоровому полі людини є форми, які визначаються характеристиками вихідного стимульного матеріалу. Наприклад, у ході сприймання двох ситуацій (див. мал)

зміст поля сприймання організується таким чином, що на запитання: “Скільки тут об’єктів?” – практично будь-яка людина у першому випадку відповість – шість, у другому – три (у другій ситуації спрацьовує фактор близькості елементів).



Ситуація 1



Ситуація 2

З іншого боку, Келер відмічає, що форма наших образів не є зоровою реальністю, оскільки це є швидше правилом організації візуальної інформації, яка народжується “всередині” суб’єкта. Зі слів Келера слідує, що не всякій свідомості ситуація підкаже розв’язок, а лише такій, яка може “піднятися до рівня цього розуміння”.

Отже, представники гештальтпсихології розглядали у якості механізму творчого мислення переструктурування проблемної ситуації у свідомості суб’єкта, здійснюване не поелементно, а цілісно, у вигляді цілісної форми - “гештальта”. У результаті такого переструктурування виявляються нові, до того часу приховані у вихідній ситуації зв’язки і властивості, які слугують основою для інтуїтивних прозрінь (“інсайту”), творчих рішень та нових ідей. Цей процес не може бути виведений з попереднього досвіду й асоціацій, він є результатом внутрішньої самодетермінуючої активності мислення (Вертгеймер).

Близькими до викладеного вище розуміння мислення є інтуїтивістські теорії (представлені філософсько орієнтованими мислителями – Шеллінгом, Бергсоном та ін.). Бергсон протиставить

інтуїцію дискурсивному, логічному мисленню, вбачаючи її сутність у безпосередньому і цілісному розумінні об'єкта без попереднього навчання й логічного аналізу, шляхом “перескакування” через стадію дослідно-експериментального вивчення.

Різко антисоціативною є теорія так званих “бісоціацій” (Кестлер, В.А.Роменець). У рамках цієї теорії розглядається механізм утворення нових ідей з ідей, які не зв'язані очевидною спільністю.

Прихильники феноменологічної теорії (Р.Глезер, Дж.Кемпінг і ін.) досліджували вплив певної сукупності знань на інтелектуальний розвиток. На думку Р.Глезера головна відмінність між людьми з різним рівнем інтелектуальних здібностей залежить від того, наскільки вони володіють організованою системою знань – як деклараційних (знання про те, “ щ о “), так і процедурних (знання про те, “я к”) . Особливості індивідуальної бази знань визначають і ефективність пізнавальних процесів (наприклад, розв'язання задач). Деякі дослідники вважають, що дефіцит знань є одним із джерел розумової відсталості.

У ході експерименту, в рамках якого вивчалась роль бази знань, був здійснений порівняльний аналіз прояву інтелектуальної активності “експертів” (знаючих, досвідних, навчених) і “новичків” (необізнаних, малодосвідних, починаючих). Кращі результати у розв'язанні проблем показали ті, хто володів знаннями і с п о с о б а м и, якими ці знання організовані (побудовані).

Не дивлячись на принципові відмінності вихідних позицій (в гештальт-психології заперечувалась роль минулого досвіду у виникненні інсайту, в той час як дослідники бази знань, навпаки, досвід і обізнаність розглядали у якості умови інтелектуальної активності) на перший план були виведені змістові аспекти пізнавального відображення: у вигляді пізнавальних образів, та у вигляді понятійного змісту пам'яті. Ці два різних теоретичних напрямки зійшлися на двох важливих моментах. По-перше, на тому, що результат інтелектуальної діяльності залежить від радикальних змін змісту свідомості (чи це миттєве

переструктурування образу проблемної ситуації чи поступова перебудова наявних знань). По-друге, на тому, що багато знань розуму не навчають. Дійсно, за логікою гештальт-психології, багато знань – це психологічна основа нісенітниць, тому що систематизовані минулі знання перешкоджають знаходженню розв'язку проблемної ситуації, заганняючи думку у колію “відомого”. Аналогічно, дослідники базових знань відмічали шкідливість “мертвого вантажу” неорганізованих знань. Отже, розумний не той, хто знає, а той, у кого сформовані механізми набуття, організації і застосування знань у відповідних ситуаціях.

8. Функціонально – рівневий підхід

У контексті цього підходу мислення розглядається як один із рівнів пізнавальних процесів, що входять до складу інтелекту.

Б.Г.Ананьєв розглядав розумову діяльність дорослої людини як складну взаємодію багатьох пізнавальних функцій. На його думку, кожна форма інтелектуального відображення є єдиним ансамблем часткових психічних функцій, розміщених на широкому діапазоні від психомоторної до абстрактно-логічної форми пізнавальної активності. Перетворення зв'язків між різними психологічними функціями є основою психічного розвитку.

Експериментальні дослідження Б.Г.Ананьєва і його співробітників дозволили їм зробити ряд важливих висновків, які стосуються функціонально-рівневої будови інтелекту. Зокрема, встановлено вплив вищих рівнів пізнання на нижчі і навпаки, встановлені зв'язки між окремими властивостями однієї психічної функції і між пізнавальними функціями різних рівнів. Дана вікова характеристика психічним функціям. Наприклад, у 26-35 років найвищий показник розвитку словесно-логічного мислення, за ним слідує увага і потім довготривала пам'ять. Встановлено також те, що існують наскрізні властивості, присутні всім рівням пізнання: єдність чуттєвого і логічного, регуляція психічної діяльності у вигляді вираження властивостей уваги тощо.

Б.Г.Ананьєв постійно підкреслював глибоку єдність пізнавальних психічних функцій і особистісних якостей. З одного

боку, потреби, інтереси, установки і інші особистісні якості визначають активність пізнання, а з іншого боку ці характеристики особистості залежать від досвіду пізнання, від загального розвитку інтелекту.

Багато дослідників визнають особливу роль понятійного мислення у пізнанні. Цікавими є питання про те, чому саме утворення понять виступає у якості передумови вищої форми інтелектуальної діяльності; в силу яких причин понятійне пізнання, будучи за своєю сутністю абстрактним, категоріальним, в той же час має предметний характер і, навіть, виявляється “ближче до об’єкту”, ніж будь-який інший пізнавальний акт; яким чином у понятійних узагальненнях багатство одиничного не згасає, а зберігається і збагачується. Відповіді на ці питання можна знайти у працях М.А.Холодної, Л.М.Веккера, Х.Вернера і ін.

У дослідженнях М.А.Холодної встановлено, що понятійні структури є інтегральним когнітивним утворенням, до складу якого входять такі компоненти: 1) словесно-мовний, 2) візуально-просторовий, 3) чуттєво-сенсорний, 4) операційно-логічний, 5) мнемічний, 6) атенційний. Так, чітко сформована і ефективно працююча понятійна структура характеризується включеністю чуттєво-сенсорного досвіду, тобто представлений у змісті поняття об’єкт переживається людиною через певні чуттєво-сенсорні враження. Чуттєво-сенсорні компоненти поняття регулюють мислення, надаючи йому певної енергії. Їх відсутність чи надмірна представленість знижують ефективність понятійної думки. Отже, поняття в умовах високого розвитку інтелекту не функціонують як чисто раціональні, позадосвідні утворення. У цьому плані стають зрозумілими особливості мислення А.Ейнштейна і І.М.Сеченова, які, з їх слів, «мислили відчуттями». Коли працює поняття, інформація про об’єкти і події починає перероблятися одночасно у системі взаємодіючих між собою психічних функцій. Твердження про те, що понятійне мислення оперує “абстрактними сутностями” є метафорою. Понятійне мислення орієнтоване на відтворення у пізнавальному образі предметної реальності.

У якості ілюстрації ролі і місця образних компонентів у понятійному мисленні опишемо дослідження, проведене М.А.Холодною. Використовувався модифікований варіант піктографічної методики: досліджувані отримували завдання швидко зафіксувати у вигляді малюнку те перше образне враження, яким супроводжується аналіз змісту названого слова. Досліджуваними були студенти. Перша група студентів працювала з трьома наборами слів, які характеризували життєві поняття різного ступеня узагальнення. Друга група працювала з одним набором слів, які представляли зміст теоретичних фізичних понять. Таким чином можна було отримати уявлення про особливості перекладу слів на образи в умовах роботи 4 типів понять різного ступеня їх узагальненості: 1) мінімальний ступінь узагальнення (конкретні слова з мінімальною частотою використання, типу “парашут”, “мох”, “вулик” і т.д.); 2) середній ступінь узагальнення (конкретні слова з максимальною частотою використання, типу “автомобіль”, “дерево”, “лампа” і т.д.); 3) високий ступінь узагальнення (абстрактні життєві поняття типу “інформація”, “час”, “норма” і т.д.); 4) максимально високий ступінь узагальнення (абстрактні наукові фізичні поняття типу “ентропія”, “елементарна частинка”, “поле” і т.д.).

У результаті дослідження було виявлено декілька варіантів образного перекладу: 1) відсутність будь-якого образу; 2) конкретно-асоціативні образи (образи інших об’єктів, які співвіднесені з заданим об’єктом у контексті певних ситуативних зв’язків, а також предметний образ даного об’єкта з елементами його ситуативного оточення); 3) предметно-структурні образи (предметний деталізований образ заданого об’єкту з елементами узагальнення); 4) чуттєво-сенсорні образи, в яких зміст поняття передається через сенсорні і емоційні враження; 5) узагальнені образи (моделі, схеми); 6) умовні візуальні знаки (максимально узагальнені згорнуті образи у вигляді букв, чисел, алгебраїчних символів).

Отже, у структуру поняття включені образи різного ступеня узагальнення, які забезпечують візуалізацію змісту понятійної думки. Це і є основа предметної віднесеності понятійного відображення. Візуалізація – це переклад певного змісту на рівень образів і оперування цими образами.

У деяких філософських вченнях можливість “бачити” зміст засвоєних понять розглядається як важлива складова людського пізнання. Так, Е.Гуссерль говорив про “ейдоси” – особливі суб’єктивні стани, які дозволяють мисленно побачити суть того чи іншого поняття. Це можуть бути “ейдоси” фізичних об’єктів (будинок, стіл, дерево), абстрактних понять (фігура, число), чуттєвих категорій (голосність, колір). “Ейдоси” – це інтуїтивні індивідуальні схеми, в яких відображені інваріанти чуттєво-конкретного і предметно-сислового досвіду людини і які далеко не завжди можуть бути варажені словами.

9. Психаналітичний підхід

Однією з найбільш протирічивих і впливових фігур сучасності є З.Фрейд. Він надавав великого значення несвідомим психічним явищам, які впливають на свідомість. Він порівнював психіку з айсбергом, де мала частина, яка виступає над водою, є свідомістю, і значно більша частина, яка знаходиться під водою, представляє несвідоме. У несвідомому можна виявити потяги, пристрасті, витіснені думки і почуття – гігантську силу, яка здійснює імперативний контроль над свідомими думками і вчинками людини. З цієї точки зору, психологія, яка обмежується аналізом лише свідомості, абсолютно не адекватна для розуміння особистості в цілому. Психологи-фрейдисти стверджували, що свідомість детермінована несвідомими процесами. До цього часу іде спір відносно значення свідомих і несвідомих детермінант поведінки. У старій формі це питання формулювалось у плані відносної раціональності чи ірраціональності людської поведінки. “Несвідоме” в цьому випадку використовується для позначення тих детермінант поведінки, про які людина не знає і які не здатна усвідомити поза спеціальних умов.

З.Фрейд вважав посильним завданням зробити свідомим те, що сховане у потаємних відділах розуму людини. З.Фрейдом було введено поняття “психологічного захисту” як способів розв’язання конфлікту між свідомим і несвідомим. Основну функцію захистів З.Фрейд вбачав у зниженні емоційної напруги, що провокувалась тривогою за здійснення соціально-значущих цілей, яким суперечили бажання людини.

З.Фрейд вказував, що існує два основних способи справлятися з тривогою. Перший (здоровий) спосіб – це спосіб взаємодії з породжуючим тривогу явищем: це може бути і подолання перешкод, і усвідомлення мотивів своєї поведінки і ін. Другий спосіб, менш надійний і більш пасивний, – це спосіб справлятися з тривогою за рахунок несвідомої деформації реальності, тобто спосіб формування певного захисного механізму. Цікаво, що в сучасній психології ця ідея набула нового звучання у вигляді диференціації понять захисних стратегій і стратегій оволодіння стресами і іншими породжуючими тривогу подіями. Стратегії самовладання можуть бути різні, але вони завжди усвідомлені, раціональні і спрямовані на джерело тривоги. Наприклад, студент, який хвилюється з приводу конкретного екзамену, може вибрати різні стратегії для підготовки до нього і успішного його проходження. Захисні ж стратегії передбачають несвідому ірраціональну поведінку у вигляді, наприклад, забування часу екзамену, втрату конспектів чи залікової книжки, виникнення психологічної залежності від певної людини, імпульсивного зловживання курінням, переїдання і, навіть, соматичних захворювань.

Є різна класифікація механізмів психологічного захисту. Зупинимось на характеристиці таких механізмів, як і н т е л е к т у а л і з а ц і я , р а ц і о н а л і з а ц і я т а т в о р ч і с т ь , які тісно пов’язані з процесами мислення.

Інтелектуалізація - це процес, за допомогою якого суб’єкт прагне виразити у дискурсивній формі свої конфлікти і емоції, щоб оволодіти ними. Мета інтелектуалізації полягає у тісному

зв'язуванні інстинктивних процесів з ідейним змістом, що дає змогу допустити їх у свідомість і взяти під контроль. Зароджується цей механізм у результаті підвищення ефективності функціонування інтелекту. Інтереси змінюються від конкретних у латентному періоді до абстрактних (брак, політична філософія, релігія, професія). Але домінування інтелектуальної діяльності в цей час накладає невеликий відпечаток на реальну поведінку молодого людини. Інтелектуалізація спрямована не на дійсність, а швидше служить захистом проти інстинктів. Замість аскетичного утікання від інстинкту наступає звернення до нього, але лише у мисленні. Анна Фрейд відмічає, що абстрактні інтелектуальні дискусії і розмірковування молодих людей, не є справжніми спробами розв'язання завдань реальної дійсності. Психічна активність швидше вказує на напругу інстинктивних процесів і їх перехід в усвідомлене абстрактне мислення. Отже, ми бачимо, що інстинктивні процеси переводяться у поняття інтелекту. Причина такої уваги до інстинктів полягає у спробі стримувати і контролювати їх на іншому психічному рівні. А.Фрейд трактує інтелектуалізацію підлітка як захисний механізм, який доводить до крайності той нормальний процес, в ході якого “я” прагне оволодіти потягами, зв'язуючи їх з тими чи іншими думками і свідомо маніпулюючи ними.

Інтелектуалізацію можна співставити з іншими механізмами, описаними в психоаналізі, і перш за все з раціоналізацією. Одна з основних цілей інтелектуалізації – відхід від афектів, їх нейтралізація. Раціоналізація передбачає інше – вона не вимагає уникнення афектів, а приписує їм більше “ймовірні”, ніж істинні, спонукання, дає їм раціональні чи ідеальні спонукання.

Раціоналізація - це пошук розумної основи поведінки, оправдань імпульсивним вчинкам. Це помилкове “розумне” пояснення власних ірраціональних та несвідомих дій (“У людей, які нам не подобаються, розуму бракує”, - казав І.Кон). Таким же чином люди намагаються пояснити й соціально не виправдані вчинки. Індивід пояснює собі поведінку й почуття таким чином,

щоб зберегти самооцінку. Велику кількість прикладів можемо знайти, спостерігаючи за висловлюваннями студентів після іспиту: “ Я відповів на всі запитання, але викладач прискіпувався до мене, хотів мене “посадити”...”, “Я маю низьку оцінку тому, що питання, яке я отримав, ми не розглядали на лекції” і ін. Раціоналізація – це форма фальшивого розумування, мета якого – приховати дійсні мотиви вчинку, наслідки своїх дій або ж небажані ситуації, щоб зробити позитивним образ власної особи. Вона може набирати різних форм, зокрема: пошуку причини в зовнішній ситуації чи в інших людях, покладання на авторитети, самооскарження (“Яким мене Боже створив, таким і маєш”), визнання винятку (“лише один раз”), механізму “кислого винограду” – приниження цілі, якої не вдалося досягнути, механізму “солодкої цитрини” - завищення вартості цілі, яка не відповідає власним амбіціям, але була досягнута, реінтерпретації мотивів – заміна мотивів іншими, що не відповідають дійсності, прикрашення з огляду на вигідне положення чи привілегії.

Раціоналізація може приймати форму наукових теорій, трактатів, віроповчань. Один із яскравих прикладів – праця німецького філософа початку ХХ століття О.Вейнінгера “Стать і характер”, написана юним філософом після розриву з коханою жінкою і присвячена детальним доказам моральної і інтелектуальної переваги чоловіків над жінками. Відомий же датський філософ С.К’еркегор вчинив по-іншому у подібній життєвій ситуації. Після тяжкого розриву з дівчиною він створив цілий ряд філософських творів (“Або-або”, “Повторення”, “Страх і трепет” і ін), які посв’ятив самоаналізу і усвідомленню ряду психологічних феноменів і філософських категорій. Він вибрав не шлях заперечення і раціоналізації своєї невдачі, як це зробив О. Вейнінгер, а вступив у взаємодію з своєю проблемою і шляхом усвідомлення і самоусвідомлення зменшив можливість психоаналітичного повторення цієї проблеми у майбутньому.

Найбільш відомим прикладом раціоналізації є байка Езопа “Лисиця і виноград”, коли лисиці не вдалось дістати виноград, вона детально почала “пояснювати”, чому ніколи і не хотіла його.

Отже, раціоналізація – це знаходження виправданих причин для невиправданих думок, почуттів і дій. Ми використовуємо раціоналізацію, щоб виправдати нашу поведінку, коли, в дійсності, вона не схвальна. Раціоналізація – це спосіб прийняти натиск супер-его, вона приховує наші мотиви, робить наші дії морально виправданими, перешкоджає особистісному росту, тому що не дає людині можливості працювати зі справжніми, менш схвальними мотивуючими силами.

Інтелектуальні захисти можуть приймати також вигляд життєвих позицій, “твердих” переконань, вони стають домінуючим способом думати про себе і світ і у відповідності з цим будувати свої стосунки з оточуючими. Інтелектуальні захисти в деяких випадках можуть ставати домінуючою “відповіддю” людини на внутрішню чи зовнішню напругу і навіть рисою характеру. Про деяких людей можна сказати, що “захист” є рисою їх особистості: такі люди дуже чутливі до найменшої критики чи її можливості, вони часто діють за принципом “напад – найкращий вид оборони”, не вміють розв’язувати конфлікти шляхом переговорів і замість цього використовують силові чи маніпулятивні техніки.

Несвідомі помилки у мисленні можуть приводити до найбільш негативних наслідків: розриву стосунків з оточуючими, підвищеному ризику життєвим кризам і стресам, невмінню будувати міцні стосунки, систематичному повторенню однієї і тієї ж життєвої ситуації як неусвідомленого сценарію свого життя і т.д. Помилками мислення може бути ірраціональне переконання, якими якого є догматичність, нераціональність, “автоматичність” (людина не усвідомлює їх наявності). Ці переконання можуть приводити до емоційних і вчинкових розладів. А.А.Крилов, досліджуючи зв’язок між захисними механізмами і ірраціональними установками, класифікує останні таким чином: потреба у схваленні, високий рівень очікувань від себе, схильність

до звинувачень, низька толерантність до фрустрацій, емоційна відповідальність, надмірна турбота, уникнення проблем, залежність від інших, безпомічність відносно змін, бездоганність.

Т в о р ч і с т ь виступає у якості захисного механізму проти відновлюючих едіповий комплекс спонукань. Найбільш поширеною формою творчих зусиль в цей час є щоденники з розмірковуваннями, планами, спогадами, поетичними спробами, фантазіями про цінності, ідеї тощо. Творчість у такій формі оцінюється еґо-ідеалом. Ранк відмічає, що драми, написані у юності, відносяться до проблем інцесту.

З. Фрейд відкрив метод вільних асоціацій, який полягає у тому, що досліджуваного, у якого виникають особистісні проблеми, просять говорити про все, що приходить йому на думку без обмежень і без спроб організувати логічну структуровану осмислену бесіду. Можливо найбільш оригінальна здогадка З.Фрейда відносно хаотичних вербалізацій досліджуваного полягала в тому, що кожний стан деяким осмисленим динамічним чином зв'язаний з попереднім, так що існує тривалий ланцюг асоціацій від першого до останнього. Все, що говорить досліджуваний, без виключення зв'язане із сказаним до цього. Часто виникають багатослів'я, вербальні блокади, але в кінцевому результаті історія розуму людини і її теперішня організація можуть відкритись досліднику, який слідкував за ланцюгом асоціацій у словесному лабіринті.

Використовуючи метод вільних асоціацій, З.Фрейд оперує мисленням, яке полягає у розкритті зв'язків між окремими фактами, подіями.

Особливе місце у складі когнітивного досвіду займають а р х е т и п и. Це такі форми когнітивного досвіду, які передаються суб'єкту по лінії генетичного і соціального наслідування і які характеризують деякі універсальні ефекти переробки інформації. Більшість дітей у ході навчання рахунку, використовують пальці рук, практично всім властиве відоме сприймання ночі (темряви), майже для кожного круг є символом добра і спокою. У науковій

літературі подібного роду вихідні (початкові) форми індивідуального досвіду позначаються за допомогою таких понять, як “апріорні категорії” (І.Кант), “ірраціональний досвід” (Фр.Шеллінг), “архетипи колективного несвідомого” (Г.Юнг) і т.д. Вплив таких вихідних форм індивідуального досвіду на процеси мислення недостатньо вивчений.

К.Юнг, характеризує екстравертований та інтровертований типи особистості, виділив чотири психічні функції, які лягли в основу подальшої класифікації даних типів. До цих функцій належать: мислення, почуття, відчуття та інтуїція. Так як нас найбільш цікавить одна з цих функцій – мислення, то ми зупинимося на її характеристиці більш детально, розглянувши ті випадки, коли ця функція домінує. К.Юнг розглядав різні варіанти домінування мислення і інших функцій, виділивши при цьому серед екстравертів і інтровертів раціональний тип (домінує мислення і почуття) та ірраціональний тип (домінує відчуття і інтуїція).

За допомогою спостереження можна встановити, яка функція знаходиться під контролем свідомості і які функції мають випадковий і спонтанний характер. Перша – завжди більш розвинена, ніж останні, які мають інфантильний і примітивний характер. Пропонуємо коротку характеристику екстравертованого та інтровертованого мислення (за К.Юнгом).

Екстравертоване мислення орієнтується на зовнішні об'єкти. Мислення, звичайно, збагачується із суб'єктивних, в тому числі і несвідомих, джерел, з іншого боку – об'єктивними даними через суб'єктивне пізнання. Екстравертоване мислення обумовлене у більшій мірі останнім, ніж першим, тобто воно спрямоване на пізнання зовнішнього середовища. Воно може бути конкретним, спрямованим на конкретний об'єкт і абстрактним, спрямованим на абстрактну ідею, загальне уявлення людей. Це мислення виникає лише завдяки тому, що об'єктивна орієнтація людини має певну перевагу. З виду таке мислення приковане до об'єкта і, здається, воно постійно знаходиться під впливом об'єктивних даних і приходить до висновків лише з їх згоди. У людини з

екстравертованим мисленням пригнічуються всі ті види діяльності, які підкорені почуттям, наприклад, естетичні заняття, де враховуються смаки, художні почуття. Ірраціональні феномени, такі як релігійний досвід, пристрасті часто витісняються у несвідоме, а перевага надається інтелектуальним заняттям.

Якщо процес мислення усвідомлюється, то найбільше у цей час витісняються почуття, хоч повністю їх витіснити неможливо. Спрямованість на об'єктивну реальність стає більш - менш безособистою, часто до такої міри, що страждають особисті інтереси. Такі люди нехтують своїм здоров'ям та здоров'ям близьких, погіршують свій соціальний статус, підривають життєві інтереси своєї сім'ї, руйнують моральні установки, - і все це ради служіння ідеї. Людина з екстравертованим мисленням вважає об'єктивну дійсність керівним принципом не лише для самої себе, але й для всього свого оточення. Об'єктивною дійсністю вимірюється добро і зло, визначається прекрасне і потворне. Правильне все те, що з нею узгоджується, неправильне - що її протирічить

Несвідомі почуття надають настрою мислительному екстраверту відтінок роздратованості та агресивності. Почуття набувають пристрасного характеру, бо вони не контрольовані, неусвідомлені. Наскільки така людина може бути великодушною, жертвуючи собою ради своєї інтелектуальної мети, настільки ж її почуття можуть бути дріб'язковими, примхливими і консервативними. Все те, що не вміщується в її інтелектуальну установку, бачиться через вуаль несвідомої ненависті і, природньо, осуджується. Чим більше витісняються почуття, тим більш шкідливим виявляється їх вплив на мислення. Мислення, яке прагне досягти більш - менш чистих результатів, найбільше виключає почуття, адже ніщо так не викривляє і упереджує мислення, як емоційна оцінка. Якщо ж мислення витісняється у несвідоме почуттями, воно стає інфантильне, архаїчне і негативне.

Витіснені ж психологічні прагнення висувають у несвідомому контрпозицію і дають початок сумніву. Такий розвиток приводить

у кінцевому результаті до збільшення захисту свідомої позиції і утворення контрпозиції у несвідомому. Наприклад, свідомому раціональному протиставляється крайня ірраціональність, а науковій позиції – архаїчна і забобонна. Це пояснює добре відомі в історії науки приклади фанатизму і безглузвих оман (помилки), які ставали перешкодами для багатьох вчених.

В цілому екстравертоване мислення позитивне, тобто продуктивне. Воно веде до відкриття нових фактів чи загальних концепцій, які ґрунтуються на неузгоджуваних емпіричних даних. Воно також є синтетичним, тому що просуває далі аналіз до нових об'єднань. Екстравертоване мислення ніколи не буває обезцінюючим чи деструктивним, так як завжди пропонує на місце зруйнованої цінності нову. Воно рухає життя вперед, набуває прогресивного і творчого характеру. Воно не регресивне, але може стати таким, якщо йому не вдається зберегти пануюче положення у свідомості людини. У протилежному випадку воно більше не прогресує і може стати негативним. У цьому випадку мислення обезцінюється, виснажується і відчуває нестачу творчої енергії. Це мислення взяте на буксир іншими психічними функціями (почуттями, відчуттями). Чим сильніше виявляється свідоме почуття, тим з більшою силою хоче прорватись у свідомість витіснене мислення. Воно досягає поверхні свідомості у вигляді нав'язливих ідей, що мають негативний чи обезцінюючий характер.

Інтровертоване мислення. Коли думки людини зайняті конкретним об'єктом чи загальною ідеєю, то цей інтелектуальний процес не єдиний. Людина спеціально нехтує можливими відчуттями і почуттями. Навіть якщо мислительний процес людини спрямований лише на об'єкт, всерівно – це чийсь суб'єктивний процес, і немає ніякої можливості уникнути чи обійтись без цього домішку суб'єктивності.

Отже, коли головний акцент ставиться на суб'єктивному процесі, виникає другий тип мислення, який протилежний екстравертованому. Це інтровертоване мислення, яке більше орієнтується на суб'єктивний фактор, а не на об'єкт і об'єктивні

дані. Пізнання не є абсолютно об'єктивним, а обумовлене ще й суб'єктивним фактором. Світ існує не лише сам по собі, а ще й таким, яким він сприймається людиною.

Панування суб'єктивного фактору у свідомості веде за собою обезцінення об'єкту. Інтровертоване мислення ставить питання, створює теорії, але його відношення до фактів дуже стримане. Факти мають другорядне значення, а виклад суб'єктивної ідеї – першочергове. Людина з інтровертованим мисленням добирається до дійсності лише тому, щоб побачити, як зовнішні факти будуть вписуватися у рамки створеної ідеї. У кінці кінців створюються образи, поняття, які не мають спільного з зовнішньою дійсністю. Ці образи стають символами непізнаного, інтровертоване мислення стає містичним.

У ході побудови свого світу ідей, ніяка загроза не заставить людину з інтровертованим мисленням відступитись від мети і відмовитись від власної думки, навіть якщо вона суперечить думкам інших людей, буде шкідливою і принижуватиме почуття інших людей. Випускаючи свої ідеї у світ, людина з таким мисленням кидає їх і незадоволена тим, що вони самотійно не можуть проторити собі дорогу.

Дарвін є прикладом з яскраво вираженим екстравертованим мисленням, а Кант – інтровертованим мисленням. Дарвін оперує об'єктивними фактами, Кант покладається на суб'єктивний фактор. Дарвін подорожує по широкому полю об'єктивної дійсності, Кант обмежується критикою знань. У цьому відношенні Кювье і Ніцше утворили б ще більш різкий контраст.

Екстравертоване та інтровертоване мислення знаходяться у взаємозв'язку, їх не можливо розділити, так як кожний з них має потребу у впливові іншого. Якщо людина екстраверт, її мислення спрямоване на зовнішні об'єкти. Але у екстраверта є і інтроверсія, яка знаходиться на неусвідомлюваному рівні. А несвідоме інтроверта носить екстравертований характер.

Якщо у екстраверта чи інтроверта домінує мислення чи почуття, К.Юнг називає їх раціональними або розсуд

ливи ми типами, тому що вони керуються розсудливими та оцінними судженнями. Їх життя підкорене раціональному судженню, хоч на них впливає ірраціональність несвідомого.

Раціональність, характерна свідомому образу життя у цих двох типів, вимагає навмисного виключення всього ірраціонального і випадкового. Раціональне судження є силою, яка нав'язує безпорядку і випадковостям життя певну структуру чи хоч би прагне до цього. Цими типами визначаються лише раціональні можливості. З іншого боку, силоміць введений порядок, самостійність і вплив психічних функцій, відповідальних за сприйняття подій теперішнього життя, обмежує відчуття і інтуїцію. Вони відносно витіснені і гірше розвинені. Це надає несвідомому обох типів своєрідний відтінок.

Екстравертів і інтровертів, у яких домінують відчуття і інтуїція, Юнг назвав і р р а ц і о н а л ь н и м и типами. Звичайно, було б неправильно ірраціональний тип вважати не розсудливим, лише тому, що судження підкоряються відчуттям та інтуїції. Правильніше було б сказати, що ці типи у вищій мірі емпіричні. Ірраціональні типи опираються виключно на досвід, їх судження не завжди встигають за досвідом. Судження даровані їм, хоч вони багато в чому несвідомі. Так як несвідоме час від часу проявляється на сцені (проявляється у поведінці), то і в житті ірраціональних типів ми помічаємо проникливі судження і акти вибору, але вони набувають форму явної софістики, черствого критицизму і корисного вибору осіб та ситуацій. Ці особливості мають часто інфантильний і навіть примітивний характер, наївні, інколи жорстокі і грубі. Ірраціональне прив'язане до перцепції, підкорене відчуттям і сприйманням, воно емпіричне. Все те, що робить чи чого не робить ірраціональний тип, базується не на раціональному судженні, а лише на силі перцепції.

Ми називаємо закономірним те, що виглядить доступним нашому розуму, і називаємо випадковим те, в чому ми не можемо відкрити закономірностей. Цей твердження є постулатом нашого

розуму, а не наших відчуттів чи сприймань. Так як вони не ґрунтуються на принципах розуму, то по суті своїй – ірраціональні.

Важливої ролі раціональному і ірраціональному у пізнанні надають не лише психологи, а й педагоги, філософи. Філософи розуміють під раціональністю здатність людини мислити і діяти на основі розумних норм, в широкому сенсі - відповідність діяльності розумним (розсудливим) правилам, дотримання яких – умова досягнення цілі.

Педагогічна розумність (розсудливість) – універсальна якість особистості вчителя, яка забезпечує розуміння і осмислення цілісного педагогічного процесу та зумовлює оволодіння ціннісно-методологічною культурою. Із розсудком зв'язана здатність чітко оперувати поняттями, правильно класифікувати факти і явища, приводити знання у певну систему. Р о з у м - це творча пізнавальна діяльність, яка базується на розсудкові, представляє мислення, яке синтезує результати пізнання, створює нові ідеї, які виходять за межі утворених систем. Продуктивність розуму характеризується критичністю, гнучкістю, творчістю, ініціативністю, глибиною, швидкістю, кмітливістю.

Цікавими є дослідження засновника когнітивно-емоційної психотерапії А. Елліса. Основна його теза така. Різні емоційні порушення викликаються у людини не подіями чи ситуаціями самими по собі, а опосередкованими сприймання нерациональними (іраціональними) переконаннями чи ідеями. В їх структурі когнітивні (інформаційні) аспекти жорстко зв'язані з оцінними, емоційними. У своїх ранніх працях Елліс виділив 27 викривляючих реальність ідей. Зараз ним виділено уже сто таких ідей. Ось їх приклади: якщо яка-небудь подія сильно вплинула на ваше життя, то вона буде постійно переслідувати вас; людина повинна бути у всіх відношеннях компетентною і мати успіхи, вміти, розуміти; необхідно, щоб кожна дія чи вчинок були привабливими для оточуючих; це справжня катастрофа, якщо справи ідуть не так, як хотілося б тощо. Ці ідеї А.Елліс об'єднав у чотири групи іраціональних установок: 1) катастрофічні установки. На їх основі

кожна неприємна подія оцінюється як жахлива, страшна, нестерпна; 2) установки повинності. Вони включають переконання, що світ тримається на універсальних позитивних принципах, таких, як “всі люди обов’язково повинні бути чесними”, “світ повинен бути справедливим” і т.д.; 3) установки обов’язкової реалізації своїх потреб і прагнень. Конкретний зміст таких установок дуже схожий з позиціями, які породжують ідеалізований образ “я” (К.Хорні). Наприклад: “Я обов’язково повинен мати високий професіоналізм, інакше я нічого не вартий”; 4) оцінююча установка. Людина з такою установкою оцінює не окремі риси чи вчинки інших людей, а їх особистість в цілому. Інакше кажучи, окремий аспект індивіда ототожнюється з усією його цілісністю.

А.Елліс не розкриває важливу роль зовнішніх – соціальних умов, які закріплюють (роблять важко подоланими) ірраціональні установки. На його думку, люди, звичайно, здатні до раціонального мислення, але коли сила їх бажань зростає, починає домінувати ірраціональна інтерпретація подій і вимог. Насправді, важливу роль у виникненні і закріпленні нераціонального мислення (“магічного мислення”, як виражався сам Елліс) відіграють і соціальні умови. Ситуація невизначеності, неможливість прогнозувати розвиток соціальних процесів можуть породжувати ірраціональні установки. Зараз перед психологами стоїть завдання вивчити ступінь раціональності тих ідей, які характеризують свідомість людей.

Як бачим, існують різні підходи до пояснення структури та функцій мислення. Зараз робиться спроба класифікувати теорії мислення за різними критеріями. Так, Губенко О.В. пропонує дихотомічну класифікацію психологічних теорій мислення, в основу якої покладено джерело енергії утворення продуктів інтелектуальної діяльності – нових понять, ідей та гіпотез. Згідно з цією ознакою, теорії мислення поділяються на епіфеноменолістські (епіфеномен означає явище, яке супроводжує у якості побічного продукту інше, фундаментальне явище, але не впливає на нього) та інтродетерміністські (цей термін означає

самодетермінацію, самоактивність). До епіфеноменологістських належать усі психологічні теорії, які зводять інтелектуальну діяльність до процесів, що пасивно визначаються фізичними, матеріальними, перцептивними, поведінковими детермінантами (асоціанізм, рефлексологія, біхевіоризм тощо). До інтродетерміністських відносяться ті психологічні концепції, які визнають активну роль внутрішніх джерел самодетермінації мислення у процесах утворення нових ідей, понять і гіпотез (Вюрцбургська школа, гештальтпсихологія, інтуїтивізм, теорія бісоціацій)