

Педагогіка. Психологія. Методика викладання іноземної мови.

Пасічник І.Д.

До питань методології мислительної діяльності

У психології існує цілий ряд концептуальних уявлень про мислительну діяльність, які так чи інакше різняться між собою. Більшість з них ґрунтується на універсальному означенні діяльності як єдності мети, засобу і результату, отриманого в процесі. З того, на яких елементах єдності робиться акцент (чи на меті, чи на засобі, чи на результаті), і впливають основні відмінності. Але останнім часом все більше усвідомлюється обмеженість такого підходу. В руслі загального розвитку системного знання з'являються спроби системного вивчення і категорії діяльності.

Із старих шкіл найбільш послідовно використовувались принципи системного підходу в роботах О.М.Леонтьєва. Початкове означення діяльності у нього вже орієнтоване на її цілісне системне уявлення; тобто це система, що має побудову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток, функція якої полягає в орієнтації суб'єкта в предметному світі, у предметній дійсності. На думку А.М.Волкова, Г.Н.Солнцевої, такий підхід дає хорошу основу для побудови моделі діяльності, орієнтує дослідника у складних проблемах психічного життя людини. Аналіз категорії діяльності в цій роботі значною мірою буде ґрунтуватись на працях О.М.Леонтьєва та С.Д. Максименка.

Відомо, що діяльність визначається як специфічна форма активного відношення до навколишнього світу, зміст якої становить його доцільну зміну і перетворення. Іншими словами, діяльність є опосередкованою ланкою між людиною і світом, яка виділяє людину як свого суб'єкта, а світ як протиставлений їй об'єкт діяльності. Об'єкт діяльності передбачає предметну форму, тому основною характеристикою діяльності є її предметність. Саме у відмінності пред-

метів є те головне, що відрізняє одну діяльність від іншої. У психічному плані предмет діяльності є також її дійсний мотив, за яким завжди стоїть певна погребка. Людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюга дій. Якщо діяльність в цілому співвідноситься з мотивом, то дія - з усвідомленою метою. Мотив також може повністю усвідомлюватися, виступаючи при цьому в ролі загальної мети діяльності. Тоді він стає мотивом-метою.

У цілому ж відбувається наступне: дії, які реалізують діяльність, побуджуються її мотивом, але є спрямованими на мету.

Дія, яка здійснюється, відповідає певному завданню, яке є нічим іншим, як метою, поставленою в певних умовах.

Очевидно, що одна й та сама мета може ставитися в різних умовах, а отже, і дія, спрямована на її досягнення, буде мати іншу якість, тобто, буде виконуватись іншими способами. Способами здійснення дії є операції. Отже, дії співвідносяться з цілями, операції - з умовами.

Дії та операції мають різне походження, різну динаміку і різну долю. Так, дія може виникнути з діяльності, яка втратила свій мотив, у свою чергу, вона сама може "трансформуватись" у спосіб досягнення іншої мети, тобто в операцію; навпаки, дія може набути самостійної спонукаючої сили і стати окремою діяльністю, а операція може обслуговувати іншу дію.

Описану будову діяльності в плані системних уявлень можна охарактеризувати як базову систему діяльності, тобто інваріант, загальний для будь-якої конкретної її форми прояву. Продовжуючи міркування в такому самому руслі, базова система може бути представлена у вигляді ієрархічної трьохрівневої структури. За термінологією О.М.Волкова, це будуть відповідно сенсорний, рецептивний і мовномислительний рівні. Подібний підхід дозволяє співвіднести з компонентами діяльності також і компоненти індивідуального досвіду - знання, уміння, навички і когнітивні ха-

рактеристики об'єкту діяльності - поняття, предмет, ознака.

У результаті вся система набуває такого вигляду: на сенсорному рівні відбувається нагромадження означуваних (як навичка) способів розв'язування окремих задач - операцій, які цілеспрямовано змінюють одну чи кілька ознак об'єктів навколишнього світу, за якими ведеться спостереження; на перцептивному рівні частина досвіду нагромаджується у вигляді способів досягнення цілей - дій, які складаються із однієї чи кількох операцій, що цілеспрямовано змінюють предмет. Сукупність нагромаджених у досвіді дій визначається як уміння; на мовномислительному рівні базової системи частина сукупного досвіду нагромаджується у вигляді способів реалізації мотивів, тобто конкретної діяльності, яка складається із однієї чи кількох дій, що цілеспрямовано змінюють поняття. Сукупність способів формування діяльності визначається як знання. При такій інтерпретації знань, умінь і навичок яскраво простежується їх роль і місце в життєдіяльності людини - "системі діяльностей, які змінюють одна одну" (О.М.Леонтьєв), а також часто формальний характер їх засвоєння в школі як наслідок невключення їх у відповідні компоненти діяльності.

Виходячи з інваріанту базової системи діяльності, слідує структурна ізоморфність зовнішньої практичної діяльності і внутрішньої мислительної. Причому в онтогенезі остання є вторинною ("деривантом") зовнішньої діяльності. Цей факт дає можливість, з одного боку, проаналізувати розумові дії та операції, а з іншого - формувати їх у процесі навчання.

Виконаний П.Я.Гальперіним і його співробітниками аналіз генезису розумових дій дозволив певною мірою прослідкувати перехід від зовнішньої дії з предметом до згорнутого психічного акту, від зовнішніх предметних засобів до внутрішніх, знакових. При цьому етапам зовнішньої матеріалізованої дії на початкових стадіях засвоєння дії ставляться у відповідність етапи внутрішніх психічних процесів на стадії сформованої дії, згор-

нуті до одномоментного акту, який зберігає той самий зміст, що й розгорнута дія з предметом.

Результатом дослідження П.Я.Гальперіна стала концепція поетапного формування розумових дій і розроблені на цій основі конкретні методики, які дозволяють активно використовувати її у навчанні. Процеси формування в загальному вигляді протікають таким чином:

- на першому етапі дія мотивується, тобто включається в структуру певної діяльності і спрямовується на певну мету;

- на другому етапі складається схема орієнтовної основи дії, тобто даються умови досягнення мети; у ході засвоєння дії ця схема перевіряється і уточнюється;

- третій етап - формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі; фактично відбувається розгортання зовнішнього деривату розумової дії;

- четвертий етап - "гучна соціалізована мова", на якій умови виконання дії відображаються в мовленні, що виступає опорою становлення дії;

- на п'ятому етапі відбувається послідовне "зменшення" зовнішньої звукової сторони мови;

- на заключному, шостому етапі в свідомості залишається тільки кінцевий результат - предметний зміст дії.

На кожному етапі дія виконується спочатку розгорнуто, деталізовано, а потім поступово скорочується, згортається. Система в цілому дозволяє успішно формувати розумові дії, але часто в операційному структурному плані виникає небезпека появи розумового формалізму. Необхідні певні загальносистемні зміни, що дозволяють здійснювати безпосередньо в процесі формування дії і пряме її включення в живу діяльність дитини, у її життя.

Реальне людське життя складається з багатьох видів діяльності, які виникають, розвиваються, взаємодіють, вмирають і є системою функціональних варіантів базової основи, котра розгортається в часі і просторі. Та діяльність, у формі якої виникають і всередині якої дифе-

ренціюються інші (нові) види діяльності, у якій формуються або перебудовуються окремі психічні процеси, від якої найчастіше залежать основні психологічні зміни особистості дитини, є провідною діяльністю цього віку. Якщо базова система діяльності є основою для всіх діяльностей життя людини, то провідна система функціонує тільки протягом одного вікового періоду.

Усі провідні типи діяльності умовно можна поділити на дві групи. До першої належать ті, в яких діти засвоюють переважно завдання, мотиви і норми стосунків між людьми (розвивається, головним чином, споживацька, мотиваційна сфера - інтенціональний компонент діяльності, за визначенням Г.М.Солнцевої). До другої групи належать типи діяльності, спрямовані на засвоєння суспільно вироблених способів дій з об'єктами матеріальної і духовної культури. Тут відбувається переважно формування інтелектуальних, пізнавальних здібностей у дітей.

Період з переважним розвитком інтенціонального компонента чергується з періодами, де переважно розвиваються пізнавальні здібності дитини (когнітивний і операційний компоненти діяльності Г.М.Солнцевої). Все дитинство можна поділити на три великі епохи, кожна з яких складається з двох періодів. У другому періоді кожної епохи дитина розвиває свої пізнавальні здібності на основі тих загальних потреб і мотивів діяльності, які сформувались у неї в попередній період. Неабиякий інтерес викликає епоха, що охоплює віковий період від 3 до 10 років. Зміна періодів цієї епохи лежить у межах 6-7 річного віку. У цей час потреби, що виникають в ігровій діяльності, ніби "запускають" механізм нової діяльності, навчальної. Слід відзначити, що потреба - це завжди потреба в чомусь, але в чому саме конкретно, цього в потребницькому стані чітко не записано. Тільки реалізуючись у діяльності, потреба опредмечується, впізнає свій предмет, а предмет починає виконувати функцію, яка спонукає і спрямовує діяльність, тобто стає мотивом. Саме тому вже в процесі формуван-

ня її передумов створюється нова мотиваційна сфера, яка змінює ігрову. До того ж остання продовжує займати значне місце в житті дитини, що в сучасній педагогіці часто ігнорується. Період зміни діяльностей детермінується соціально, але для цього необхідні певні індивідуальні передумови. Адже сама по собі зміна місця, яке займає дитина в системі суспільних відносин, не визначає кінцевого розвитку. Те, що безпосередньо визначає розвиток психіки дитини, - це саме її життя, розвиток реальних процесів цього життя, інакше кажучи, розвиток діяльності дитини. У цьому плані незамінну роль повинна відігравати відсутня, на жаль, у нашій країні система психологічної діагностики, яка в період зовнішньої зміни діяльностей, тобто при вступі в школу, могла б чітко визначити психологічний вік дитини, її зони актуального і найближчого розвитку. Адже тільки при умові коли збігаються зовнішні та внутрішні лінії зміни діяльностей можливе виникнення власне пізнавальних мотивів і, отже, "дійсне (а не тільки формальне) оволодіння навчальною діяльністю".

Розвиток вищих психічних функцій людини неможливо зрозуміти, пояснити, тобто зробити об'єктом педагогічного впливу, виходячи тільки з самої людини. Інакше кажучи, вони не є "абстрактном, притаманним окремому індивіду", і тому потребують більш широкої системи, ніж сама людина, для адекватного тлумачення їх генезису. П.Жане поклав початок науковому роз'ясненню цієї проблеми, сформулював "фундаментальний закон психології", суть якого полягає в тому, що в процесі розвитку дитина починає використовувати стосовно себе ті самі форми поведінки, які спершу інші застосовували до неї. Дитина сама засвоює соціальні форми поведінки і переносить їх на себе.

Прямим наслідком цього положення є загальний генетичний закон культурного розвитку Л.С.Виготського.

Кожна функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, в двох планах: спочатку - в соціальному, потім - психоло-

гічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім - всередині дитини як категорія інтрапсихічна.

Іншими словами, психічна природа людини є сукупністю суспільних відносин, які перенесені всередину і стали функціями особистості. Функції спочатку створюються в колективі у вигляді стосунків між дітьми, потім стають психічними функціями особистості.

Цей процес у природному вигляді можна спостерігати в дитячій сюжетно-рольовій грі, під час якої дитина опановує різні форми поведінки через "роль", а засоби впливу на "роль", тобто ніби на іншу людину, стають потім засобами впливу на себе.

Якщо в концепції поетапного формування розумових дій наголос робиться на операційних компонентах діяльності, то в рольовій грі акцент переміщується на інтенційний компонент. Теоретично найбільш результативною виявилася б структура, яка поєднує в собі як перший, так і другий підходи, що, забігаючи наперед, практично і реалізується в умовно-динамічній позиції.

Отже, реально ми завжди маємо справу з особливими діяльностями, кожна з яких:

- а) відповідає визначеній потребі суб'єкта;
- б) прагне до предмета цієї потреби;
- в) згасає в результаті її задоволення;
- г) відтворюється знову - вже в змінених умовах.

Головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і надає їй певної спрямованості, де виділяються, по-перше, окремі (особливі) діяльності за критерієм мотивів, які їх спонукають (навіть процеси, що підпорядковані свідомим цілям), у тому числі різні операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети.

Література:

1. Психолого-педагогічні аспекти навчального процесу в школі / Під ред. С.Д.Максименка/ - К. Рад. школа. 1983. - 176 с.

2. Максимченко С.Ф. Опорні схеми на уроках математики//Початкова школа.-1980.- № 2.- С.50

3. Максименко С.Д. Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання.//Психологічна наука, вчитель, учень. - К. Рад. школа, 1979, С. 44-64

4. Пасічник І.Д. Формування мислительної діяльності школярів//Пізнавальні процеси.К., 1993 -С.65-68.

5. Вербицкий А.А. Проблемы трансформации мотивов в контекстном обучении //Вопросы психологии. -1997. - №3. - С.12.

6.Максименко С.Д. Навчання і розвиток: психологічні аспекти.//Практична психологія та соціальна робота. - Жовтень 1997. - С. 5.

7. Ермакова Е.С. Изучение псих.механизмов гибкости мышления. //Вопросы психологии. - 1996. - №1, - С.124.

8. Формування навчальної діяльності молодих школярів в процесі вивчення математики//Тези Всесоюзної конференції. К. Інститут психології УРСР, товариство психології СРСР.- 1990.- С. 109-111

9.Нгуян-Ксуан И.А. Умозаключения и стратегии решения задач. //Вопр. псих. - 1997. - №1. - С. 82.

10.Основи психології/За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. - К., Либідь, - 1995. - С. 299 - 370.

11. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность.-М.:Учпедгиз,1975.-304с.

12.Выготский А.С. Избранные психологические исследования.-М.:АПН РСФСР, 1960.-195с.