РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 38

Заснований в 1996 році

Рівне − 2007

ББК 74.20
О - 59
УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379
Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 38. — Рівне: РДГУ, 2007. — 315 с.

Збірник наукових праць містить статті з теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, культурологічних та етно-психолінгвістичних проблем спілкування.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, психологів, практичних працівників освіти, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:
Пальчевський Степан Сергійович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).
Заступник головного редактора:
Янцур Микола Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар) (Рівненський державний гуманітарний університет).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Інститут проблем виховання АПН України);
Вербець Владислав Володимирович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Воробйов Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Дем'янчук Анатолій Степанович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);
Карпенчук Світлана Григорівна –доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Коваль Ганна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Литвиненко Світлана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім. академіка Степана Дем'янчука);
Малафіїк Іван Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);
Мітюров Борис Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);
Павелків Роман Володимирович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Павлютенков Євген Михайлович – доктор педагогічних наук, професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти);
Пасічник Ігор Демидович – доктор психологічних наук, професор (Національний університет "Острозька Академія");
Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);
Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);
Терещук Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);
Тищук Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);
Ямницький Вадим Маркович – доктор психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 4 від 31. 11. 2007 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: *33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет*

ISBN 966 — 7281 — 08 — 8.
© Рівненський державний гуманітарний університет, 2007

9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 624 с.
10. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 288 с.

Резюме. *Статья посвящена изучению коммуникативной роли одежды в формировании полоролевого поведения подростков. В ней рассматриваются этнокультурные особенности возрастной и половой градации традиционной одежды украинцев, анализируется влияние школьной формы на становление полоролевого поведения старшеклассников.*

Ключевые слова: *полоролевое поведение, половая идентификация, подростковая одежда, маскулинность, феминность.*

The summary. *The article is devoted for describing of the clothe communicative role in the teenager's sexrole behavior context. Ethnocultural peculiarity of the of the age and sex graduation of Ukrainian's traditional cloths is analyzed as well as the influence of school uniform on the teenager's sexrole behavior forming.*

Key words: *sexrole behavior, sexrole identification, school uniform, masculinity, feminism.*

Одержано редакцією 05.11.2007.

УДК: 37.371

В.М. МАЗЯР

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ В ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Резюме. *В статті проаналізовано проблему формування мислення в психологічних концепціях, охарактеризовано пізнавальну діяльність учнів в умовах шкільного навчання, описано отримані нами на основі спостереження дані щодо розвитку емпіричного та теоретичного мислення.*

Ключові слова: *розвиток мислення, емпіричне мислення, теоретичне мислення, пізнавальна діяльність, сторони пізнавальної діяльності.*

Під поняттям "мислення" у вітчизняній психології розуміють "процес свідомого відображення людиною навколишньої дійсності, об'єктивних її властивостей, зв'язків та відношень, у які включаються недосяжні безпосередньому чуттєвому сприйманню об'єкти" [1, 2, 4]. А.В.Брушлінський пропонує таке визначення мислення: "Мислення є тісно пов'язаний з мовою соціально обумовлений психічний процес самостійного пошуку та відкриття суттєво нового, тобто мислення – опосередковане та узагальнене відображення дійсності у процесі її аналізу та синтезу, що виникає на основі практичної діяльності із чуттєвого пізнання, але далеко виходить за його межі" [1, 52]. Мислення визначається як процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності у їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Зароджуючись у суттєвому пізнанні і спираючись на нього, мислення виходить за його межі. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприйняти й уявити. Мислення може безпосередньо вплітатись у практичні дії та відображати всі зв'язки та відношення, властиві об'єкту мислення. Але, на жаль, деякі питання залишаються недостатньо дослідженими в психолого-педагогічній літературі. Одним з таких питань є розвиток мислення підлітків, а саме емпіричного та теоретичного його видів, в процесі пізнавальної діяльності.

Так, завданнями нашої статті стали: а) проаналізувати проблему формування мислення в психологічних концепціях; б) охарактеризувати пізнавальну діяльність учнів в умовах шкільного навчання; в) описати отримані нами на основі спостереження дані щодо розвитку емпіричного та теоретичного мислення. Проблема формування мислення тісно пов'язана зі специфікою розуміння сутності його розвитку. Проблема формування мислення посідає значне місце у психології біхевіористичного спрямування та у когнітивних концепціях.

У біхевіористичній психології проблема формування мислення здебільшого зводиться до научіння. З біхевіористичних позицій про мислення писали Д.Уотсон, М.Толмен, Б.Скіннер, Г.Торндайк, С.М.Морган та інші представники поведінкової психології. Якщо ми узагальнимо їх погляди на проблему, то можемо твердити, що для біхевіористів думка породжується руховою активністю, як, зрештою, і мова. Недаремно А.Валлон назвав основну свою психологічну працю "Від руху до думки". Розвиваючи цю тезу, дослідник зробив висновок, що єдиною різницею між мисленням та мовою є те, що мислення – це внутрішній діалог, а мовлення – вимовлена думка. Отже, якщо будемо навчати особистість мовленню та забезпечимо становлення пізнавальної активності, то тим самим належним чином формуватимемо її мислення.

Окремі факти частково підтверджують біхевіористичні позиції у психології мислення. Дійсно, якщо "зняти" потенціали з язика та нижньої губи людини, що думає (наприклад, усно перемножує числа), то можна зареєструвати певне коливання. Отож, мислення супроводжується певною руховою активністю. Але, звичайно ж, зводити зміст та процес мислення до рухів є помилкою. Адже значна кількість досліджень виявила принципову можливість мислення як без рухів, так і без слів. Зокрема, представники вюрцбурзької школи довели наявність "безобразної думки". У середині нашого століття Сміт продемонстрував, що мислення може відбуватися без рухів. У піддослідного-добровольця Сміт викликав повний, але тимчасовий параліч всіх м'язів введенням певної дози кураре. Після закінчення дії кураре піддослідний розповів про все, що з ним відбувалося, та про що він думав під час проведення досліду. Призупинка м'язових рухів не зашкодила мисленнєвому процесу. Тому абсолютний зв'язок мислення з рухами не є виправданим, хоча, безперечно, між ними існує безпосередня залежність.

Оригінально тлумачиться сутність мислення у когнітивних концепціях. Згідно з переконаннями таких дослідників, як Ж.П'яже, Д.Брунер та інші, мислення безпосередньо пов'язане із засвоєнням дитиною понять. Завдяки вивченим поняттям дитина здатна організовувати інформацію та передбачати наслідки своїх дій у оточуючому світі. Тому когнітивісти цікавляться головним чином віковою динамікою засвоєння та використання понять та розвитком мислення у цьому зв'язку.

Теорія французького дослідника Ж. П'яже грунтується на ідеях взаємодії організму та середовища. На його думку, розвиток мислення є результатом постійного прагнення особистості адаптуватися до змін оточуючої дійсності. Зовнішні впливи середовища примушують особистість пристосовуватись, тренуючи при цьому нові мисленнєві здатності. Ці здатності розвиваються або шляхом вдосконалення наявних, або формуванням нових. Вони дозволяють особистості ефективніше орієнтуватися у навколишній дійсності та глибше проникати у сутність речей. Ж.П'яже помічає, що серед мислительних здатностей (або, за його термінологією, інтелектуальних структур та схем), які властиві уже новонародженій дитині, важливу роль відіграють рефлекси. Вони дозволяють особистості у будь-яких ситуаціях поводити себе адекватно. Але через деякий час рефлекторних реакцій уже недостатньо для формування доцільної поведінки. Це змушує людину видозмінювати їх певним чином та випрацьовувати на їх основі більш складні здатності. Наприклад, хапальний рефлекс та рефлекс ссання комбінуються. Внаслідок цього у дитини з'являються доцільні рухи, які дозволяють їй притягувати їжу. Так, на кожному етапі становлення, базуючись на старих структурах, формуються нові. Звичайно, на сенсомоторному рівні (про який йдеться) ще немає власне раціональних процесів, а лише чуттєві та рухові здатності. Ця стадія триває, за Ж.П'яже, до двохрічного віку.

Друга стадія (2-12 років) є періодом конкретних операцій. В цей період пристосування до середовища відбувається за допомогою понять та мови. Слова все більше набувають ознак конкретних предметів, а дії інтериоризуються. Із "переходом" рухів, пов'язаних з пристосуванням до умов оточуючого середовища, у внутрішній план та "заміною" їх словами з'являється власне мислення. На момент свого зародження, вважає Ж.П'яже, таке мислення є суб'єктивним (тобто, предметом його виступає те, що дитина бачить перед собою, або те, що знає), не спрямованим на об'єктивне пізнання сутності оточуючої дійсності, іншими словами, на цій стадії воно є егоцентричним. Однак, це не заважає дитині маніпулювати предметами, отже, розвивати здатність до порівняння, класифікації, виділення спільних рис тощо. Тобто, розвиваються ознаки, які у вітчизняній психології прийнято пов'язувати з емпіричним мисленням. Отже, за Ж.П'яже, емпіричне мислення формується до 11-12 років; розвинуте теоретичне мислення в цей час є принципово неможливим. Лише у 12-13 років внаслідок оволодіння здатністю бачити речі з різних позицій з'являється об'єктивне мислення. Але дитина ще не спроможна лише мисленнєвим шляхом (без виконання зовнішніх дій) через поєднання понять формувати судження. Таким чином, абстрактне мислення (за термінологією Ж.П'яже) або теоретичне мислення (за термінологією В.В.Давидова) з'являється лише у 14-15 років. До того ж, не всі люди здатні до такого мислення, а лише (за різними оцінками) від 25% до 50% усього населення. Проте В.В.Давидов твердить, що теоретичне мислення можна розвинути майже у всіх школярів молодшого шкільного віку (6-9 років). Отож, маємо певне розходження між концепціями Ж.П'яже та В.В.Давидова щодо часу появи абстрактного (або теоретичного) мислення. Ж.П'яже відзначає, що тільки на третій стадії розвитку мислення (тобто, на рівні абстрактного пізнання дійсності) особистість набуває здатності об'єктивно пізнавати навколишній світ за допомогою мисленнєвих (або, як називає їх дослідник, формальних) операцій, які не залежать від безпосередньої рухової активності та сприйняття людини. У процесі мислення зростає роль гіпотез та дедуктивного пошуку істини, відбувається інтенсивне засвоєння понять, що дозволяє підлітку розуміти абстрактні (відірвані від безпосереднього сприйняття) сутності.

Іншим визначним представником когнітивної психології є Д.Брунер. Згідно з його теорією пізнання світу людиною мислення має перш за все чуттєвий та руховий характер. Д.Брунер погоджується з С.Л.Рубінштейном, який у роботі "Людина та світ" підкреслював прерогативу чутливості, а в праці "Основи загальної психології" – значущість рухів, дій та діяльності у пізнанні. Загалом, акцентування уваги на чутливості характерне для більшості матеріалістів, позитивістів та сенсуалістів. Подібно до представників зазначених напрямків, Д.Брунер також підкреслював, що ніщо не може бути включене в процес мислення, окрім того, що дане нам через органи чуття.

Серйозна спроба пояснення сутності мислення була здійснена у межах гештальт-психологічної теорії інтелекту, значний внесок у розвиток якої зробили В.Келер, К.Дункер, Кричевський, М.Вертгеймер, Р.Мейлі та інші. Ці автори шукали сутність мислення у межах проблеми організації феноменального поля свідомості. Основи такого розуміння мислення були закладені В.Келером, який стверджував, що мислення є там, де є ефекти структурності: поява рішення корелює з переструктуруванням поля сприймання, завдяки чому "схоплюються" співвідношення між елементами проблемної ситуації, що є важливими для її розв'язання. Рішення виникає раптово, на грунті практично миттєвого переструктурування образу вихідної ситуації. Таке явище В.Келер назвав "інсайт". М.Вертгеймер, характеризуючи продуктивне мислення, наголошував на ролі таких процесів у переструктуруванні змісту свідомості: групування, центрування та реорганізації наявних вражень. Основним напрямком, за яким відбувається перебудова образу ситуації, є перехід якісного "гештальту"; останній тлумачиться як простий, ясний, зрозумілий образ, у якому у повному обсязі відтворюються всі елементи проблемної ситуації. З точки зору гештальтистів, ознакою "увімкнення" процесу

мислення є реорганізація змісту свідомості, завдяки чому пізнавальний образ набирає якісної ("хорошої") форми. Але звідки беруться "хороші форми", гештальти? На думку В.Келера, форма може випливати із самої стимульної ситуації. Однак, не кожному суб'єкту ситуація може підказати рішення, а лише тому, хто здатен піднятися до рівня, на якому відчує цю підказку. Високий розвиток закладених у людині задатків дозволяє їй сягнути такого рівня, за яким вона стає суб'єктом організації суб'єктивного простору пізнання. Тоді образ проблемної ситуації ніби "сам з себе" переструктуровується відповідно до законів структурної побудови.

Одним із найвидатніших гештальтистів є К.Дункер. Він описав процес віднаходження розв'язання задачі як переструктурування змісту свідомості особистості. Ключовим словом у його теорії є "інсайт". Передумовою інсайту автор вважає здатність трансформувати зміст пізнавального образу з метою виявлення основної проблемної суперечності.

Окремий напрямок психологічних досліджень складають теорії, що розглядають мислення як специфічний вияв інтелекту. Найцікавішою, на нашу думку, є кубічна модель інтелекту, запропонована Д.Гілфордом. Метою застосування такої моделі було визначення місця та ролі кожного із ста двадцяти чинників інтелекту. Розміщення чинників відбувалося залежно від того, для яких розумових операцій вони необхідні, до якого результату призводять операції та який їх зміст. Розвиваючи ідею багатофакторності інтелекту, Д. Гілфорд доходить до висновку про два типи мислення: конвергентне (необхідне для віднаходження розв'язання задачі) та дивергентне (завдяки якому відбувається віднаходження оригінальних ідей). Конвергентне рішення – це є пошук розв'язання проблеми за допомогою наявних знань та логічних (індуктивних чи дедуктивних) суджень. При цьому, за Д. Гілфордом, зусилля концентруються на пошуку єдино правильного рішення.

Однак, можливий і інший шлях пізнання: особистість здійснює пошук розв'язання проблеми на всіх можливих рівнях та використовує не лише формально-логічні операції, але й операції за аналогією, системністю, перенесенням значень та смислів тощо. Таке мислення Д. Гілфорд назвав дивергентним. Д. Гілфлорд та Дункер підкреслювали, що дивергентне мислення характерне у випадку сприймання особистістю навколишньої реальності. У такому випадку воно є емпіричним. Але за допомогою мовлення мислення є домінуючим процесом у пізнавально-теоретичній діяльності, яка має за мету творення наукових понять, оперування ними і практичне їх застосування. У такому випадку мислення є теоретичним. Воно здійснюється за допомогою мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, конкретизації та систематизації тощо.

Подібним чином визначає мислення В.В. Давидов. "Мислення, – пише він, – є психічним процесом відображення дійсності, вищою формою творчої активності людини" [2, 200]. В.В.Давидов розрізняє емпіричне та теоретичне мислення. Емпіричне мислення відповідає за класифікацію знань, даних у чуттєвій формі (дані сприймання, практичний досвід тощо). Сутністю емпіричного мислення є узагальнення, що здійснюється за допомогою операцій абстрагування, аналізу, синтезу, порівняння та класифікації. Функцією теоретичного мислення є віднаходження загальних закономірностей та сутностей явищ і процесів. Емпіричне мислення здійснюється у межах чуттєвих спостережень та практичних дій, а теоретичне – у поняттях-категоріях, які не завжди простежуються у просторі чуттєво даної навколишньої реальності [2, 200].

Аналіз визначень мислення, здійснений іншими дослідниками, дозволяє стверджувати, що за своєю сутністю вони є подібними. Звичайно, кожне формулювання певним чином відображає індивідуальні особливості дослідника і тому у деталях є відмінним. Однак, сутність, яка існує "незалежно від індивідуальних особливостей визначення", практично є однаковою.

Отож, визначення мислення різними авторами стверджують, що мислення є: а) психічним процесом; б) вищою формою пізнавальної діяльності особистості для творчих особистостей, схильних утворювати нові креативні комбінації із елементів, які більшості людей відомі, але використовуються лише одним певним, раз та назавжди усталеним чином. Творчі ж натури здатні формувати зв'язки між двома елементами, що на перший погляд не мають нічого спільного. Тому Д. Гілфорд, К. Дункер, Кричевський та інші підкреслюють, що творчому мисленню властиві пластичність (креативні особистості пропонують кілька рішень у тих випадках, коли інша людина знаходить лише одне), рухливість (творчі особистості порівняно легко можуть переходити від одного аспекту проблеми до іншого), оригінальність (неочікуваність та незвичність розв'язань). Авторами відзначається також зв'язок рівня розвитку інтелекту та творчості: для того, щоб творчий потенціал виявився, необхідним є певний рівень інтелектуального розвитку людини. Особистості з нормальним ("середнім") інтелектом мають також і творчі потенції. Але на певному (високому) рівні розвитку інтелекту тісна кореляція між творчою діяльністю та інтелектом не спостерігається. За Д.Гезелем та П.Джексоном, приблизно при IQ = 120 креативність та інтелектуальність "розходяться", інколи навіть дуже суттєво.

Зважаючи на теоретичний аналіз наукової літератури, ми вважаємо, що розвиток мислення підлітків досить продуктивно відбувається в пізнавальній діяльності, у тому числі в навчальному процесі. Пізнавальна діяльність є невпинним процесом проникнення розуму людини в об'єктивну дійсність, процесом розуміння явищ, що базується на розкритті істотних зв'язків з іншими явищами матеріальної дійсності, з'ясування умов, при яких воно виникає, причин, що його породжують [3, 5].

Пізнавальна діяльність – це процес розуміння нового обєкту, розв'язання певної пізнавальної задачі. Таку задачу ставить і перед учнями кожен новий для них навчальний матеріал (наприклад, новий описовий чи розповідний текст, пояснення певного природного явища або суспільної події і т.д.). Потреба зрозуміти певний

об'єкт актуалізує процеси розуміння, будить думку школярів, надає їй певної цілеспрямованості. Процеси розуміння, як вважає Г.С.Костюк [3], і є процесами мислення особистості, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Як результат, розуміння є метою, на досягнення якої спрямована робота думки людини.

Процес розуміння залежить насамперед від об'єктивного змісту того, що учням треба зрозуміти, складності тих зв'язків, які їм треба при цьому усвідомити. Водночас він залежить і від того, як усвідомлюється поставлена перед учнями задача. Від того, яке саме питання перед ними постає, яка задача ними усвідомлюється, залежить напрям роботи їх думки, характер тих розумових процесів, які при цьому активізуються. Так, в одному і тому ж складному об'єкті увагу учнів можуть привернути до себе різні його сторони. Процес розуміння залежить також від того, як мета зрозуміти поєднується з іншими цілями, що виникають у навчальній роботі учнів: виступає вона як особливе завдання чи є засобом для розв'язання інших задач (наприклад, задачі запам'ятати, пригадати, уявити, конструювати та ін.).

Виходячи з цього, Г.С.Костюк виділяє три сторони пізнавальної діяльності: а) мотиваційна; б) змістова; в) операційна.

Щодо мотиваційної сторони пізнавальної діяльності, важливу роль відіграє насамперед уміння вчителя ставити перед учнями завдання зрозуміти ті чи інші об'єкти, диференціювати його від інших завдань, зокрема не підмінювати передчасно мету зрозуміти завданням просто запам'ятати той чи інший матеріал. Важливе значення має вміння визначати конкретно, що саме треба зрозуміти, яке завдання розв'язати, а також ставити певні вимоги щодо глибини, повноти і чіткості розуміння, доводити їх до свідомості учнів, ступенево вести їх від простіших до складніших мислительних задач. Лише при наявності правильно усвідомленої школярами мети може бути викликана і підтримана та розумова активність учнів, що приводить до потрібного результату [5]. Ставлячи перед учнями щоразу нові і доступні для них пізнавальні завдання, вчитель тим самим веде їх від явищ до дедалі глибшої їх сутності. Так, постановка перед учнями нових пізнавальних завдань є необхідною умовою розвитку їх здатності мислити.

Зрозуміло, що способи доведення до свідомості учнів завдання зрозуміти ті чи інші об'єкти мають варіювати залежно від характеру матеріалу, віку і підготовки школярів. Серед них одним з важливих способів керівництва усвідомленням учнями тих мислительних завдань, які ставляться перед ними в процесі шкільного навчання, є чіткі, ясні, точно сформульовані запитання вчителя. Від того, як поставлено вчителем запитання, залежить значною мірою, що саме стає об'єктом пізнавальної діяльності школярів, на які сторони цього об'єкта скеровується їх увага та процеси мислення. Так, питання повинні бути точними і певними, зрозумілими для учнів.

Змістова сторона пізнавальної діяльності повинна відрізнятися активним характером. Як правило, в процесі шкільного навчання учні засвоюють готові поняття, історично вироблені людством і передбачені шкільними програмами. Однак засвоєння нового матеріалу не повинно бути тільки простим запам'ятовуванням. Так, активність учнів має бути різносторонньою. Щоб засвоїти певні поняття, школярі повинні зрозуміти відповідні їм об'єкти, а це може статись лише при наявності їх пізнавальної активності.

Щодо операційної сторони пізнавальної діяльності, то учні оволодівають розумовими операціями. Так, операційна сторона пізнавальної діяльності відрізняється умінням школярами розуміти предмети і явища об'єктивної дійсності. В процесі пізнавальної діяльності учні оволодівають раціональними прийомами мислення, навчаються підходити до кожного об'єкта з різних сторін, вивчають його всебічно, доводять свої висновки, вчаться застосовувати та перевіряти їх на практиці. Вміння мислити, прийоми мислення вироблюються у школярів не тільки шляхом постановки формально-логічних вправ, а і в процесі розумової діяльності, спрямованої на оволодіння знаннями з різних шкільних предметів та правильно скеровуваної вчителем.

Так, на нашу думку, саме операційна сторона пізнавальної діяльності надає можливості для розвитку мислення школярів. Наші спостереження за 246 підлітками 6-х-8-х класів ЗОШ № 5, 13, 15 м. Рівного дозволяють стверджувати, що у процесі емпіричного мислення учнями використовуються прості поняття (слова, назви, загальновідомі терміни, а у процесі теоретичного – складні категорії та рідковживані терміни). Емпіричному мисленню властивий такий процес розмірковування, при якому відбувається прораховування різних варіантів. За такої стратегії випадковим чином формулюється гіпотеза або випадково здійснюється вибір, після чого оцінюється їх істинність. Виявлена неістинність гіпотези спонукає учня до подальшого формулювання за випадковим вибором іншої гіпотези, яка знову ж таки перевіряється на предмет істинності. Отож, емпіричне мислення використовує метод спроб та помилок як основний механізм розв'язання проблеми. У процесі розвитку мислення випадковий характер моделювання гіпотези замінюється більш раціональним способом, тобто гіпотези висуваються не випадково, а методом "відсікання" невірних напрямків пошуку істини. Для мисленнєвого проникнення в сутність речей або для теоретичного мислення в пізнавальній діяльності характерними є охоплення суб'єктом мислення всієї сукупності можливих гіпотез та їх систематичний аналіз з висновком щодо найвірогіднішої з них. На нашу думку, така стратегія мисленнєвого пошуку є, звичайно, найдоцільнішою. Але для більшості підлітків (біля 68%) вона є і найскладнішою, а тому відносно рідко застосовується.

Так, ми припускаємо, що саме пізнавальна діяльність створює найбільш сприятливі умови для розвитку мислення підлітків, зокрема емпіричного та теоретичного. Хоча даний тезис передбачає і глибокий аналіз наукової літератури, і проведення спеціальних експериментальних досліджень, чому будуть присвячені наші наступні роботи.

ЛІТЕРАТУРА
1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 191с.
2. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. –422с.
3. Костюк Г.С. Вопросы психологии мышления // Психологич. наука в СССР. – М.,1959. – Т.I. – С.357-440.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Шведова Н.Ю. К изучению русской диалогической речи. Реплики- повторы // Вопр. языкознания. – 1956. – №2. – С.67-82.

Резюме. *В статье проанализирована проблема формирования мышления в психологических концепциях, дана характеристика познавательной деятельности учеников в условиях школьного обучения, описаны полученные нами на основе наблюдения данные по развитию эмпирического и теоретического мышления.*

Ключевые слова: *развитие мышления, эмпирическое мышление, теоретическое мышления, познавательная деятельность, стороны познавательной деятельности.*

The summary. *In this article the problem of the development of thinking in psychological conception was analyzed, the cognitive activity of pupils in the process of school education was characterized, the results according to the development empirical and theoretical thinking received us by the way of observation were described.*

Key words: *the development of thinking, empirical thinking, theoretical thinking, cognitive activity, the sides of cognitive activity.*

Одержано редакцією 01.11.2007.

УДК: 37. 371. 132: 372. 4

Т.М. МАРЧІЙ

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО АСПЕКТУ СПІЛКУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Резюме. *У статті звертається увага на необхідність врахування психолінгвістичного аспекту спілкування у навчанні молодших школярів іноземної мови. Наголошується на необхідності підготовки вчителів іноземної мови у початкових класах до використання ігрових підходів у навчанні спілкуванню дітей.*

Ключові слова*: спілкування, іноземна (англійська) мова, молодші школярі, підготовка вчителя.*

Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови в наш час є актуальним. З кожним днем зростає значення *міжнаціонального спілкування*, підвищуються вимоги до стандартів вивчення іноземної мови з метою забезпечення всебічного розвитку особистості дитини.

Іноземна мова як навчальна дисципліна порівняно недавно введена в програму початкової школи. Відповідно до Програми (2001 р.) і Державного стандарту базової і повної середньої освіти (2003 р.) стратегічна мета навчання іноземної мови у загальноосвітній школі полягає у формуванні в учнів певного рівня *іншомовної комунікативної компетенції* (мовленнєвої, мовної та лінгвосоціокультурної), тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні [5, 18]. *Мовленнєва компетенція* передбачає вміння аудіювання, говоріння, читання та письма. *Мовна компетенція* передбачає знання фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу, а також вміння оперувати ним у мовленні. *Лінгвосоціокультурна компетенція* полягає в ознайомленні учнів з національно-культурною специфікою іншомовного поводження, соціалізації дитини через іноземну мову [4, 59-60].

Оскільки одними з основних принципів Програми з іноземних мов є комунікативна спрямованість та взаємопов'язане (інтегроване) навчання різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма) [4, 59], то спілкуванню (усному та писемному) повинна приділятися належна увага у вивченні іноземної мови.

Але із запровадженням вивчення іноземної (англійської) мови з другого класу виникла проблема підготовки вчителів до спілкування іноземною мовою у початковій школі, оскільки вони були не зовсім готові викладати учням такої вікової категорії, так як викладання іноземної мови в початкових класах суттєво відрізняється від викладання в старших класах. Окрім того, існують відмінності психічного розвитку молодших школярів від старшого шкільного віку. Під поняттям *"молодші школярі"* маються на увазі діти віком 6-10 років (в деяких джерелах вказується вік від 6 до 11 років), тобто учні початкової школи. Цей вік характеризується рядом індивідуальних фізіологічних та психологічних особливостей, які можуть як сприяти (здатність до точної імітації, нахили до наслідування, потреба в спілкуванні тощо), так і заважати вивченню іноземної мови та використання її як засобу комунікації в школі (слабка нервова система, довільна увага, образне і дійове мислення тощо). Тому, на наше переконання, у підготовці вчителя іноземної мови у початкових класах доцільно враховувати *психолінгвістичний аспект спілкування іноземною мовою* (*психологія* – наука про розвиток, функціонування, закономірності психічного життя людини [11, 808],*лінгвістика* (мовознавство) – наука про мову, її будову, функціонування і розвиток [11, 556]), тобто особливості психології та мови дитини молодшого шкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій. До проблеми спілкування у професійній підготовці вчителя іноземної мови зверталися наукові дослідження І. Зимньої (психологічні аспекти навчанню говорінню іноземною мовою), Т. Шкваріної (підготовка майбутніх учителів до раннього навчання іноземної мови, технологія засвоєння

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА. 3

Розділ 1. **ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СПІЛКУВАННЯ**. 4
Балл Г.О. Методологічні засади використання і вдосконалювання людинознавчої термінології. 4
Ложкін Г.В., Волянюк Н.Ю., Бринзак С.С. Інноваційний метод оцінки взаємовідносин у спортивній команді. 9
Носков ВІ., Ефросиніна О.В. Психологічні особливості освітньої діяльності в умовах корпоративного ВУЗу. 12
Павелків Р.В. Особливості соціально-психологічного аналізу педагогічної комунікації у формуванні моральних суджень молодших школярів. 15
Хом'як І.М. Комунікативні проблеми у писемному дискурсі. 19
Охременко О.Р. Особливості формування соціальної реальності в групі військовослужбовців. 23
Туриніна О.Л. Вплив особливостей спілкування викладача та студента на формування професійної ідентичності особистості майбутнього психолога. 26
Винославська О.В. Етичні проблеми професійного спілкування викладачів технічного університету. 29
Вовчик-Блакитна О.О., Гурлєва Т.С., Гуменюк Г.В., Пісарєва О.В., Курганов К.В. Забезпечення емоційного комфорту дитини під час спілкування у сім'ї. 33
Мусатов С.О. Педагогічна комунікація в контексті соціальної практики 36
Литовський В.Ф.Комунікація між вчителем і учнем в умовах розбудови шкільного навчання на засадах діалогу. 39
Бастун Н.А. Індивідуальний підхід у розвитку монологічного мовлення школярів зі сповільненим темпом психічних процесів. 44
Бастун М.В. Психологічні засоби розвитку комунікативної культури. 48
Завгородня О.В. Способи психологічної підтримки художньо обдарованої особистості 53
Михальчук Н.О. Концептуальні підходи до виявлення розуміння старшокласниками літературних творів. 57
Рождественський А.Ю. Комунікативний потенціал особистості у віковому вимірі. 62
Копилов С.О. Концепція діалогу М.М.Бахтіна як методологічна парадигма психологічного дослідження. 66
Філоненко М.М. Методологічні аспекти комунікативної компетенції лікаря. 71
Російчук Т.А. Зумовленість психологічного розвитку суб'єкта послідовним становленням різних культурних форм спілкування. 75
Жирун О.А. Моральні цінності як чинник формування комунікативної культури майбутніх редакторів. 80
Виноградна О.В. Чинники сприйняття глядачем насильства в художніх фільмах. 83
Мединцев В.О. Суб'єктне та позиційне моделювання внутрішніх діалогів. 85
Куценко Г.В. Образ світу в системі регуляції особистості: мовні аспекти. 89
Крилова-Грек Ю.М. Психолінгвістичні аспекти адекватності передачі понять іншомовних текстів. 92

Розділ 2. **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ДІАГНОСТИКИ** 95
Єфросиніна О.В. Мотиви і результати професійного та трудового самовизначення студентів приватного ВУЗу. 96
Білик О.С., Янцур М.С. Сформованість позитивного ставлення учнів початкової школи до проблеми вибору професії. 98
Андрєєв О.С. Фасилітація спілкування на основі інтегративного підходу. 103
Касаткіна О.В. Конфлікт як умова продуктивного спілкування. 107
Мейтарчан С.Ю. Психологічні особливості професійного спілкування менеджерів. 109
Белешко М.Д. Виникнення конфліктів у спілкуванні та шляхи їх розв'язання. 113
Веремчук А.М. Рефлексія як основа педагогічного спілкування. 117
Гнатюк О.В. Психологічні особливості спілкування в навчально-виховному процесі. 119
Димченко Н.С. Психологічні аспекти підготовки майбутнього менеджера-економіста до ефективного управлінського спілкування. 121
Дубініна О.С. Чинники активізуючої саморегуляції вивчення іноземної мови студентами технічного вузу. На матеріалі англійської мови. 126
Колодич О.Б. Проблема підвищення ефективності навчання дітей із ЗПР та оволодіння ними мовленнєвими уміннями як одна з актуальних у теорії і практиці психології і педагогіки. 128
Кононець М.О. Підготовка майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності до етичного здійснення ділових комунікацій. 132

Кочубей О.С. Психологічні механізми набуття студентами-філологами перекладацької компетентності. 136
Курята Ю.В. Розвиток креативного мислення учнів загальноосвітньої школи засобами іноземної мови. 139
Пастушенко Л.А. Проблема особистісного досвіду в парадигмі гуманістичної психології. 141
Рикун А.А. Причини виникнення конфліктів та способи їх розв'язування. 145
Рудюк О.В. Проблема внутрішньо особистісного конфлікту ситуації професійної деправації. 148
Солодчук С.Є. Комунікативна взаємодія як соціально-психологічний феномен. 152
Хупавцева Н.О. Розвивальні можливості евристичної бесіди як форми навчальної роботи. 155
Шарапа І.С. Маніпулятивне спілкування та духовний світ особистості. 159
Щур О.В. Вивчення репродуктивних установок та уявлень про дитячо-батьківське спілкування у студентської молоді. 163
Денисюк Н.В. Проблема еколого-виховного потенціалу трудового навчання у педагогічній науці. 166

Розділ 3. **КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**. 170
Воробйова Л.М. Мовленнєве спілкування: психолінгвістичний і соціокультурний аспекти проблем. 170
Гаєва Н.І. Психолінгвістичний аспект використання слухової наочності у навчанні іноземних мов. 172
Воробйова І.А. Культурологічний підхід до навчання ділового спілкування. 174
Мороз Л.В., Дуброва А.С. Психолого-педагогічні передумови засвоєння учнями та студентами ділового іноземного мовлення. 176
Мороз Л.В., Трофімчук В.М. Психолінгвістичний коментар як засіб інтенсифікації навчального процесу. 178
Фрідріх А.В., Дацик М.В. Проблема формування особистості майбутнього спеціаліста: завдання та реалізація. 181
Баталія Л.О. Культурологічні та психолінгвістичні аспекти у навчанні спілкування іноземною мовою. 184
Белявська О.О. NLP та сугестопедія. Ефективна комунікація між викладачем та студентом. 186
Богатирьова Т.В. Технологія словесного впливу в процесі спілкування як компонент педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. 189
Бойко Н.Г. Психологічні особливості навчання дітей дошкільного віку іноземної мови. 192
Готовкіна Л.Д. Психолінгвістичний аспект вербальної концептуалізації світу. 195
Данилова І.Ю.Психолінгвістичні проблеми прямих методів навчання усному спілкуванню іноземними мовами. 199
Джава Н.А. Особистісно-діяльнісний підхід у процесі навчання іноземних мов. 202
Мазурок О.М. Формування соціокультурної компетенції в учнів при спілкуванні іноземною мовою. 204
Мезін В.Г Лінгвокультурологічний принцип спілкування при навчанні іноземної мови. 207
Ніколайчук І.О. Новотвір як комунікативний еквівалент у процесі номінації. 209
Олесюк Л.В. Реалізація психологічних принципів навчання іноземній мові. 213
Перішко І.В. Вплив соціокультурного компоненту на комунікативну компетентність студентів 215
Сяська Н.В. Відбір лексичного мінімуму з психолінгвістичного боку. 217
Фурсик Т.О. Сучасний стан проблеми навчання іноземної мови на мовних спеціальностях. 220
Хомицька Р.В. Психологічні особливості формування когнітивного та комунікативного компонентів в онтогенетичному розвитку мовлення. 222
Хомяк Т.С. Психологічні особливості організації діалогічного спілкування у процесі навчання школярів іноземної мови. 226
Чайка І.В. Розвиток аргументації у комунікативній діяльності підлітків на уроках англійської мови. 228
Черуха В.В. Позитивний вплив міжмовного переносу на процес вивчення другої іноземної мови. 231
Ширяєва Т.М. Особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів у процесі формуванні комунікативної компетенції. 232
Яцюрик А.О. Організація діалогічного спілкування на заняттях у вищій школі. 235

Розділ 4. **ВІКОВІ, ГЕНДЕРНІ ТА ЕТНОПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ**. 240
Носкова О.В. Гендерні проблеми збереження здоров'я студенток-матерів в процесі навчання. 240
Зубілевич М.І. Особливості гендерних аспектів спілкування дівчат-підлітків у навчальних закладах Великої Британії. 242
Івашкевич Е.З. Особливості застосування комунікативних психотехнік з метою реабілітації школярів з особистісними розладами. 245
Михальчук Ю.О. Типи міжкультурної взаємодії. 250
Ярута Н.П. Гендерні аспекти спілкування школярів. 254
Ангеліс К.О. Розвиток особистісної рефлексії підлітків в комунікаціях під час проведення психологічного тренінгу. 256
Андрейко Б.В. Перинатальні аспекти спілкування матері і дитини як двох абсолютних комунікативних партнерів. 259

Бігунова С.А. Психолого-педагогічні принципи культурологічно зорієнтованого навчання старшокласників іноземної мови. 260
Верьовкіна О.Є. Розвиток мисленнєвої культури школярів в контексті діалогічного спілкування. 264
Воропаєв Є.П. Психологічні впливи режисерів на студійців дитячих театрів.. 266
Ніколайчук Г.І.. Можливості використання ідей комунікативної граматики в онтолінгвістиці. 271
Кирпач Н.Б. Проблема сенсу життя в ранньому юнацькому віці. 274
Крупко Т.Є. Розвиток ефективних стилів спілкування у подоланні бар'єрів професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці. 278
Кулаков Р.С. Роль знаково-контекстного спілкування у процесі професійно-предметної та соціокультурної підтримки старшокласників. 281
Лемещук О.В. Психологічні проблеми спілкування в підлітковому віці. 285
Лукомська С.О. Комунікативна функція підліткового одягу та її значення у формуванні статево-рольової поведінки: етнокультурний аспект. 287
Мазяр В.М. Особливості розвитку мислення підлітків в пізнавальній діяльності. 291
Марчій Т.М. Врахування психолінгвістичного аспекту спілкування у підготовці вчителя іноземної мови у початкових класах. 295
Морозовська Т.Д., Дацик М.В. Психологічні проблеми спілкування на уроках мистецьких дисциплін. 298
Остапчук Н.О. Роль комунікативних процесів у формуванні ставлень молодших школярів до моральних приписів. 300
Тимофєєва Н.М. Метафора як засіб підвищення ефективності спілкування. 303
Хомутиннікова Н.Н. Особливості комунікативних очікувань молодших школярів щодо вчителя. 305
Юринець О.О. Творчий саморозвиток як чинник формування педагогічної відповідальності студента педагогічного коледжу. 308

Відомості про авторів 312

Наукове видання

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 38

Заснований у 1996 р.

Відповідальний за підготовку збірника до видання Янцур М.С.
Технічний редактор Третяк О.Ю.
Комп'ютерна верстка Хильчук Т.К.

Здано до набору 08.11.2007 р. Підписано до друку 30.11.2007 р.
Формат 60х84 1/8. Папір офсетний № 1. Гарнітура Times New Roman. Друк різографічний.
Ум. друк. арк. 42,3. Замовлення № 56/1. Наклад 300.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31
Рівненський державний гуманітарний університет, кафедра професійної педагогіки і трудової підготовки (к. 98, тел. 22-11-18)

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Рівненського державного гуманітарного університету
33028 м. Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. 26-48-83

О – 59 **Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 38. — Рівне: РДГУ, 2007. — 315 с.**

ISBN 966 — 7281 — 08 — 8.

Збірник наукових праць містить статті з теоретико-методологічних, психолого-педагогічних, культурологічних та етно-психолінгвістичних проблем спілкування.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, учителів, вихователів, психологів, практичних працівників освіти, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379 **ББК 74.20**