

## ПОНИМАНИЕ В СТРУКТУРЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

**Ваганова Н. А. Розуміння в структурі мисленнєвих процесів.** У статті представлено результати дослідження психологічних особливостей розуміння в структурі мисленнєвих процесів у дітей старшого дошкільного віку. Орієнтуючись на психологічні дослідження проблеми розуміння, акцентовано увагу на тих моментах, що стосуються розуміння як мисленнєвого процесу, а також як результату цього процесу, враховуючи такі важливі характеристики розуміння як його направленість, мотиваційна основа; як опосередкований процес, щопов'язаний з новими судженнями, поняттями, оцінками, тими чи іншими рішеннями суб'єкта.

**Ключові слова:** розуміння, мислення, нова інформація, старший дошкільний вік.

**Ваганова Н. А. Понимание в структуре мыслительных процессов.** В статье представлены результаты исследования психологических особенностей понимания в структуре мыслительных процессов у детей старшего дошкольного возраста. Ориентируясь на психологические исследования проблемы понимания, акцентировано внимание на тех моментах, которые касаются понимания как мыслительного процесса, а также как результата этого процесса, учитывая такие важные характеристики понимания как его направленность, мотивационная основа; как опосредствованный процесс, который связан с новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами, теми или иными решениями субъекта.

**Ключевые слова:** понимание, мышление, новая информация, старший дошкольный возраст.

**Актуальность и постановка проблемы.** Возрастающий интерес к исследованию проблемы понимания человеком новой информации в различных видах и формах, в понимании одним человеком другого, понимании самого себя и окружающего мира связан с принципиальной важностью этого психологического процесса, феномена в общем психическом развитии человека, в интеллектуальных и творческих проявлениях его деятельности. Разработка проблем когнитивного цикла в условиях чрезвычайно возрастающих объемов информации, которые необходимо перерабатывать не только в профессиональной, но и в повседневной жизни, вновь и вновь возвращают нас к необходимости углублять и расширять наши исследования такой важной проблемы как проблема понимания, которая и на сегодня остается еще недостаточно исследованной, особенно ее изучение на ранних этапах развития, в частности в дошкольном возрасте.

**Анализ современных исследований.** Рассматривая понимание как аспект мышления и анализируя его в контексте исследований мыслительной деятельности детей, можно констатировать, что понимание проходит сложный путь развития от отдельного восприятия разрозненных явлений к более-менее обобщенному абстрактному объяснению и раскрытию скрытых смыслов. В процессе понимания субъект осуществляет сложную аналитико-синтетическую деятельность, которая включает такие умственные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение [5, 7, 8].

Мыслительная деятельность всегда опосредуется процессами понимания, от самого простого уровня, когда первые практические обобщения имеют в своей основе понимание, до высшего уровня, когда «пониманием» завершается процесс мышления – осмыслением и включением нового материала в систему имеющихся знаний. (В. В. Знаков, Ю. К. Корнилов, Г. С. Костюк, В. А. Моляко и др.).

Так, с развитием мышления связывал «качество» понимания, его глубину, четкость, обоснованность в своих исследованиях А. А. Смирнов [10]. По его мнению, понимание как решение мыслительной задачи сопровождается интеллектуальным затруднением, осознанием общих и специфических особенностей предметов, соотношений и закономерностей. А. А. Смирнов выделяет несколько уровней понимания (7): от начального (когда предмет относится только к общей категории) до наивысшего, когда происходит осмысление общих и специфических особенностей данного предмета.

П. П. Блонский, исследуя понимание в структуре мыслительных процессов, обнаружил возможные уровни понимания в зависимости от умственного развития ребенка [1]. А именно, автор пришел к выводу, что ребенку понятны только те объяснения, которые отвечают уровню его интеллектуального развития, и в зависимости от этого уровня Блонский выделяет четыре стадии понимания: 1) стадия узнавания, наименования, отнесения к понятию; 2) стадия спецификации понятия, выявления смысла; 3) стадия объяснения через известное; 4) стадия объяснения, соответствующего реальной действительности, поиск причины возникновения.

Некоторые исследователи связывают функцию понимания с формированием понятий и обобщений у детей. Так, в исследованиях Р. Г. Натадзе показано, что уровень понимания зависит от уровня владения ребенком понятиями. Автор делает вывод, что понимание является не только результатом развития понятий, но и необходимым условием и стимулом развития мышления в понятиях [9].

Л. Л. Гурова, рассматривая понимание как мыслительный процесс, указывает на зависимость понимания от интеллектуального развития и объясняет механизм понимания через осмысление (чтобы смысл сообщения, текста, художественного произведения мог быть понятен ребенку, необходимо наличие у него определенного уровня развития интеллекта) [4].

Таким образом, исследователи рассматривают понимание как сложный процесс, который включает ряд специфических уровней и последовательных стадий, таких как: восприятие, узнавание, наименование, определение, осознание и интерпретируют понятие «понимание» как способность и умение мыслить [4, 5, 6]. Мыслительная деятельность субъекта всегда опосредуется процессами понимания, от самого простого уровня, когда первые практические обобщения имеют в своей основе понимание, к высшему уровню, когда «пониманием» завершается процесс мышления – осмыслением и включением нового материала в систему имеющихся знаний. У дошкольников самым простым уровнем понимания будет являться дифференциация предметов и явлений по их внешним признакам. В таких случаях ребенок способен отве-

тять на вопрос: «Что это?». Понимание сливается с восприятием и сводится к узнаванию. Более сложным и глубоким выявлением понимания является нахождение причинно-следственных связей, когда понимание заключается в раскрытии существенных свойств, взаимосвязей между предметами и явлениями.

**Изложение основного материала исследования.** Ориентируясь на психологические исследования, посвященные проблеме понимания, мы акцентировали наше внимание на исследовании процесса понимания в интеллектуальной деятельности детей старшего дошкольного возраста: на тех моментах, которые касаются понимания как мыслительного процесса, а также как результата этого процесса, учитывая такие важные характеристики понимания, как его направленность, мотивационная основа; как опосредствованный процесс, который связан с новыми суждениями, понятиями, оценками, выводами, теми или иными решениями субъекта, когда новые предметы, явления, признаки включаются в систему этих понятий, знаний, образов, уже имеющихся в опыте ребенка.

Основные методологические и теоретические положения, на которых базировалось наше исследование, связаны с классическими разработками психологии понимания (Знаков, 1998; Корнилов, 1979; Костюк, 1968; Моляко, 1983; Смирнов, 1987) и психологии творчества (Пономарев, 1980; Тихомиров, 1989; Мелик-Пашаев, 1988; Моляко, 2008, 2015), а также современными исследованиями когнитивной психологии [3, 6].

Основу нашей рабочей концепции составляют положения, в которых определяются роль и место понимания в мыслительной деятельности детей, а именно:

1) одним из основных показателей мыслительной деятельности является процесс оценивания той или иной информации, ознакомления с условиями задания, новыми ситуациями и т.п.;

2) в зависимости от полноты понимания новой информации более или менее успешно решаются задачи, выполняется конкретная деятельность;

3) понимание старшими дошкольниками новой информации (его адекватность, полнота, скорость и др.) свидетельствует об уровне общей интеллектуальной одаренности (при условии анализа деятельности на протяжении длительного времени, а также с учетом характера информации, ее форм).

Как известно, понимание базируется на соответствующих знаниях и опыте субъекта и может осуществляться только при условии, что этих знаний достаточно для того, чтобы ассимилировать новую информацию. Поэтому дошкольники так же, как это делают старшие школьники, взрослые, строили свои суждения на основе предыдущих понятий, образов, знаний, которые у них уже имелись в наличии. При этом большую роль в процессе понимания играет процесс сравнения, который позволяет устанавливать аналогии или же находить отличия в предметах, явлениях, словах и т.п.

Так как в данном возрасте еще нельзя говорить о доминирующей роли «объективной логики», мы считали необходимым ввести рабочее понятие, условно говоря, «субъективной логики», тем более, что оно уже представлено в некоторых исследованиях (В. А. Моляко). И в связи с этим мы используем понятие субъективных ориентиров, которые детерминируют протекание

процессов понимания. Этим мы подчеркиваем реальное проявление мышления дошкольников, которые при ознакомлении с новой информацией ориентируются на свои знания и определенные конкретные данные, которые представлены в новых заданиях.

Безусловно, важным является вопрос о субъективном чувстве понимания, неполного понимания или непонимания, которые сопровождают деятельность ребенка. Общая схема процесса понимания нового задания включала такие основные этапы: первое ознакомление с условием, выбор ориентиров в задании, появление субъективных ориентиров в пределах имеющихся знаний, первые уточнения, эффект общего понимания, выделения главного в условии, новые уточнения, более конкретное и полное понимание. Эта схема в основных своих чертах совпадает со схемами, полученными другими исследователями на разных возрастных уровнях.

Приведем фрагмент из цикла наших исследований, направленных на изучение понимания детьми сравнительно сложной для них информации, а именно изучали особенности понимания старшими дошкольниками поэзии. Мы предлагали детям прослушать стихи украинских поэтов, а также для сравнения давали короткие стихотворения, японские хокку. Как известно, хокку – это небольшие стихотворения, состоящие из трех строчек, образно говоря, это поэтические миниатюры, которые «включают» в себя весь окружающий мир (природу, животных, быстротечность явлений) и в какой-то мере философское мировосприятие. Мы не будем здесь останавливаться на непростых и специальных вопросах относительно поэтики хокку, их оригинальности, дзэновской философии, а будем рассматривать их, в первую очередь, как информационные структуры, которые подаются детям в необычной для них форме и включают необычные образы [2].

Основу нашей гипотезы составили такие положения: 1) общее восприятие (на слух) стихотворных текстов старшими дошкольниками определяется концентрацией внимания на наиболее знакомых и незнакомых составляющих; 2) наличие рифм, определенного ритма, образов способствуют актуализации опыта ребенка, проявлений ярко выраженного интереса к стихотворениям, их содержанию; 3) в зависимости от новизны текста у детей 6-7 лет проявляются тенденции к творческому осмыслению основного содержания, а также выделению отдельных, не всегда первостепенных, деталей в тексте.

Еще на предварительном этапе, когда мы апробировали поэтические произведения на детской аудитории, мы обратили внимание на такие особенности их отношения к стихотворениям, как повышенный интерес именно к стихотворному слову; попытки повторять некоторые строки, иногда несколько строк; попытки пересказывать стихотворение в целом, отдельную часть, какие-то слова из стихотворения. Все это свидетельствует о достаточно заметном влиянии поэзии на интересы детей, активизацию их умственной и творческой деятельности. На вопрос, нравятся ли им стихотворения, дети всегда, за редким исключением, отвечали положительно. На вопрос, что именно им нравится в стихотворениях, их ответы были разнообразными и не

всегда четко сформулированные: «Мне интересно, о чем в стихотворениях говорится», «Они такие красивые», «Стихи так красиво рассказываются» и др.

На следующем уровне восприятия дети уже пытаются устанавливать связи между описываемыми предметами и явлениями и отрывочное, частичное понимание сменяется более полным: содержание текста начинает дополняться знаниями, имеющими к нему непосредственное отношение. Но в основном, дошкольники называют, перечисляют, коротко пересказывают «о чем» стихотворение. И только дети с высоким уровнем целостности восприятия и понимания интерпретируют воспринимаемое, внося свой опыт, свои суждения: они осмысливают изображенную ситуацию, пытаются раскрыть внутренние связи, то есть уже переходят от фрагментарного восприятия отдельных предметов к целостному восприятию и раскрытию более глубоких отношений между предметами, явлениями. Чем ярче и богаче их воображение, речь, тем целостнее и интереснее их рассказы с использованием сравнений, эпитетов, глаголов.

В результате проведенного исследования особенностей понимания детьми стихотворений, определилось несколько уровней целостности описания содержания. Так, для большинства дошкольников характерно внимание к известной по прошлому опыту информации, сведениям из личного опыта, что приводит к ограниченному, отрывочному восприятию и пониманию стихотворения и к разрозненности возникающего представления. В качестве основного в содержании ребенок выделяет то, что наиболее близко его личному опыту, а главное, существенное в содержании передается в виде перечисления, а осмысление содержания текста в общем контексте еще представляет для детей трудность.

Подаем некоторые из общих выводов проведенного эксперимента:

- старшие дошкольники в целом проявляли достаточно большой интерес к стихотворениям, внимательно их слушали, задавали вопросы, некоторые из них делали попытки дать свои комментарии, которые были как слишком абстрактными, так же часто и достаточно конкретными, точными, приближенными к сути каждого стихотворения;

- понимание японских стихотворений (кстати, мы не говорили детям, что это именно японские стихотворения), в принципе не отличались от понимания стихотворений украинских авторов. Как правило, понимание детьми хокку имело творческий характер и было связано с общим уровнем интеллектуального развития ребенка, особенностями его познавательной активности, наличием определенных способностей к восприятию литературных произведений вообще и поэтических в частности;

- наиболее адекватное, полное понимание содержания стихотворений мы связываем с проявлениями у детей одаренности, которую можно условно назвать одаренностью к восприятию поэзии, к пониманию коротких литературных форм.

А общие результаты нашего исследования психологических особенностей понимания и умственной деятельности старших дошкольников можно кратко представить в следующих положениях:

- Анализ основных подходов к изучению проблемы понимания свидетельствует о принципиальной важности всестороннего его изучения, о пред-

ставлении понимания как интерпретации, как результата объяснения, как оценки, как декодирования, понимания как «перевода на внутреннюю речь», а также как узнавание, припоминание, интуитивную догадку. Выделяются такие основные характеристики понимания, как глубина, четкость, полнота, обоснованность (В. В. Знаков, А. Б. Коваленко, Ю. К. Корнилов, Г. С. Костюк, В. А. Моляко, Ж. Ришар и др.).

- Интегрируя разработки исследователей разных аспектов проблемы понимания и умственной деятельности старших дошкольников, мы взяли за основу положения о субъективных ориентирах в мыслительной деятельности детей и соответственно отобрали методические средства, ориентированные на данный возраст. Понимание старшими дошкольниками новых информационных структур состоит в определении субъективных ориентиров и последующем конструировании новых образов-понятий, являющих собой смысловое ядро понимания как результата протекающего процесса.

- Старшие дошкольники еще не имеют установившихся интеллектуальных способов для полноценной обработки новой информации, эти процессы у них осуществляются в основном стихийно или же полустихийно. У детей старшего дошкольного возраста преобладают упрощенные вариации проявлений аналогизирования (в основном) и комбинирования, как тенденции, которые со временем могут трансформироваться в более четкие стратегии и тактики мышления, творческого поиска.

- Дети старшего дошкольного возраста, знакомясь с новой информацией, фактически мыслят в пределах визуального узнавания, более или менее сознательно ориентируясь на те «эталоны», которые позволяют узнавать конкретные элементы и достраивать структурно-функциональные составляющие для нахождения объекта понимания, его интерпретации, которая может быть основой субъективного понимания. Субъективные ориентиры у детей при ознакомлении с новыми заданиями возникают или непосредственно с самой новой информацией, или с предшествующего опыта, имеющихся знаний. В первом случае дети фиксируют свое внимание на каких-то общих или отдельных частях, а когда субъективные ориентиры выбираются с предшествующего опыта, то ими могут быть не обязательно объекты в данном контексте; здесь имеет место творческий подход, обусловленный фантазией детей.

- Цикл специальных исследований, направленных на предъявление детям сравнительно сложной для них информации в форме рассказов, стихотворений, репродукций картин, иллюстраций, сложных понятий позволил выявить такие основные проявления мышления детей как: интуитивное понимание, которое достигается в виде быстрой догадки; аналитическое понимание, которое достигается на основе выделения отдельных деталей; синтетическое понимание, связанное с акцентом на общей сущности структуры; импровизаторское понимание, которое реализуется в форме субъективного комментирования, и деструктивное понимание, связанное с искажением смысла.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Обобщая все сказанное, можно сделать основной вывод по сути изложенных результатов: понимание играет определяющую мыслительные процессы роль как в их

сущностных (позитивно-негативных) значимостях, так и конкретном структурировании каждого такого процесса. Представляется достаточно аргументированным, что в последующих исследованиях следует специально фокусироваться на выявлении особенностей процессов понимания в условиях избытка и дефицита разнообразной информации в динамическом субъективном пространстве дошкольника.

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. / П. П. Блонский. – М.: Просвещение, 1979. – Т.2. – С. 5-117.
2. *Ваганова Н. А.* Понимание дошкольниками поэзии (на укр. языке) / Н.А. Ваганова // *Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур та цивілізацій: Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конференції (Київ, 18-19 травня 2011 р.). – Вип. 4. – К.: Фенікс, 2011. – 135 с.*
3. *Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В.Ф. Спиридонова и М.В. Фаликман. – М.: Языки славянских культур; М.: РГГУ, 2012. – 320 с.*
4. *Гурова Л. Л.* Процессы понимания в развитии мышления / Л. Л. Гурова // *Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 126-137.*
5. *Знаков В. В.* Понимание в познании и общении / В. В. Знаков. – М., 1998. – 188 с.
6. *Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия; пер. с англ. Под ред. М. Фаликман и В. Спиридонова. – М.: Ломоносовъ, 2011. – 384 с.*
7. *Корнилов Ю. К.* Психологические проблемы понимания / Ю. К. Корнилов. – Ярославль, 1979. – 80 с.
8. *Моляко В. А.* Психология конструкторской деятельности / В. А. Моляко. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
9. *Натадзе Р. Г.* К онтогенезу формирования понятия / Р. Г. Натадзе. – Тбилиси, 1976. – 267 с.
10. *Смирнов А. А.* Избранные психологические труды: В 2-х т. / А. А. Смирнов. – М., 1987. – Т.2. – 343 с.

### **REFERENCES TRANSLITERATED**

1. *Blonskiy P. P.* Izbrannyye pedagogicheskiye i psikhologicheskiye sochineniya: V 2-kh t. / P. P. Blonskiy. – M.: Prosveshcheniye. 1979. – T.2. – S. 5-117.
2. *Vaganova N. A.* Ponimaniye doshkolnikami poezii (na ukr. yazyke) // *Ukraina – kraïni Skhodu: vid dialogu pedagogichnikh sistem do dialogu kultur ta tsivilizatsiy: Materiali III Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii (Kiïv. 18-19 travnya 2011 r.). – Vip. 4. – K.: Feniks. 2011. – 135 s.*
3. *Gorizonty kognitivnoy psikhologii: Khrestomatiya / Pod red. V. F. Spiridonova i M. V. Falikman. – M.: Yazyki slavyanskikh kultur; M.: RGGU. 2012. – 320 s.*
4. *Gurova L. L.* Protsessy ponimaniya v razvitii myshleniya / L. L. Gurova // *Voprosy psikhologii. – 1986. – № 2. – S. 126–137.*
5. *Znakov V. V.* Ponimaniye v poznanii i obshchenii / V. V. Znakov. – M.. 1998. – 188 s.
6. *Kognitivnaya psikhologiya: istoriya i sovremennost. Khrestomatiya; per. s angl. Pod red. M. Falikman i V. Spiridonova. – M.: Lomonosov. 2011. – 384 s.*
7. *Kornilov Yu. K.* Psikhologicheskiye problemy ponimaniya / Yu. K. Kornilov. – Yaroslavl. 1979. – 80 s.
8. *Molyako V. A.* Psikhologiya konstruktorskoy deyatelnosti / V. A. Molyako. – M.: Mashinostroyeniye. 1983. – 134 s.
9. *Natadze R. G.* K ontogenezu formirovaniya ponyatiya / R. G. Natadze. – Tbilisi. 1976. – 267 s.
10. *Smirnov A. A.* Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: V 2-kh t. / A. A. Smirnov. – M..1987. – T.2. – 343 s.

**Vaganova N. A. Understanding in the structure of thinking processes.** The results of investigation of psychological peculiarities of understanding in the structure of thinking process-