

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ В ТРУДАХ БЕЛОРУССКИХ УЧЕНЫХ

КЛИМКОВИЧ Е. А.

Национальный институт образования

Разработка вопросов психологии мышления имеет важное значение для развития мировой психологической науки. Изучение мышления было и остается предметом многочисленных исследований философов, логиков, дидактиков, социологов, физиологов, психологов, они обогащают конкретно-научные представления о сущности психического отражения окружающего мира, а также систематизируют знания о мышлении. В рамках развития современной белорусской психолого-педагогической науки ведутся многочисленные исследования мышления человека на разных этапах онтогенеза.

С 1970-х гг. исследуют проблему развития психических познавательных процессов дошкольников Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус, Ю. В. Карандашев.

Особенности развития и формирования теоретического типа мышления младших школьников освещаются в трудах последователя идей В. В. Давыдова Т. М. Савельевой [1] и ее сторонников. В исследованиях психолога вскрыта роль развивающего обучения предметам гуманитарного цикла в психическом развитии школьника вообще и формировании его теоретического мышления в частности.

Изучение взаимодействия интеллекта и творчества дало возможность исследователям рассмотреть некоторые вопросы развития творческого мышления. На сегодняшний день решение этой проблемы – необходимая часть психолого-педагогических технологий развивающего обучения.

Л. Н. Рожина [2] с сотрудниками ведут исследования в области психологии искусства, раскрыв его полифункциональную роль в развитии творческого мышления школьников и студентов.

Областью научных исканий Г. М. Кучинского [3] явилась проблема «мышления и диалога».

Существенное влияние на развитие психологических знаний о творческом мышлении оказало зародившееся в 1980-е гг. в Беларуси направление художественного познания психики человека, концептуальной основой которого послужила идея синтеза научного и художественного познания человека и мира. В этой связи представители данного направления (Л. Н. Рожина, А. П. Лобанов [4] и др.) рассматривают творческое мышление как произведение субъективно нового продукта в процессе познавательной деятельности. Этим оно отличается от процесса использования готовых знаний, умений, называемого репродуктивным мышлением.

Белорусские исследователи творческого мышления, равно как и зарубежные, значимую роль в его развитии отводят образному представлению, опирающемуся на воображение и дающему начало появлению у человека интуитивных догадок и гипотез.

Л. Н. Рожина исходит из того, что искусство наряду с наукой является одним из важнейших путей познания человека, природы, Космоса и что они ведут к единой цели – к истине. Это происходит благодаря тому, что образы, возникающие в процессе познания мира, являются не только чувственной основой мысли, ее своеобразным наглядным компонентом, но и входят в семантические и понятийные структуры как ее органическая составляющая. Поэтому «переходы словесных понятий к образам и обратно расширяют круг ассоциаций и аналогий, сравнений, идентификаций, играя важную роль в развитии творческого мышления» [5, с. 10].

Вслед за итальянским математиком Б. Финетти, назвавшим процесс формирования образа и нахождения соответствующего научного выражения понятий одним из величайших свидетельств грандиозной мысли, мощи, которая обусловлена «счастливым сочетанием» образ-

ного и понятийного мышления, Л. Н. Рожина определяет соотношение визуальности и отвлеченности как необходимое условие опредмечивания мысли («неординарной», «нестереотипной»). Исходя из этого, по мнению белорусского психолога, богатый опыт чувственного познания мира, представленный в научных и художественных текстах, является одним из факторов развития творческого мышления субъекта. «Образы искусства представляют для общего понимания самые сложные и сокровенные мысли, являясь для них наиболее прозрачной формой... Вместе с тем образы искусства интеллектуальны – в том смысле, что в них воплощено, несмотря на многообразие смыслов, некое универсальное значение» [5, с. 108].

Таким образом, результаты исследований, проведенных Л. Н. Рожиной, дали основание утверждать, что комплексное восприятие информации стимулирует актуализацию предшествующего опыта субъекта, расширяет интеграционные возможности научного познания. В ситуации преподавания психологических дисциплин органичное включение произведений различных видов и жанров искусства (прозы, поэзии, живописи) и соответствующей искусствоведческой, документальной, музыкальной, мемуарной и эпистолярной литературы в процесс учебных занятий открывает путь развития творческой личности студента.

С 1990-х гг. в Беларуси под руководством Т. М. Савельевой сотрудники отдела психологии НИО проводят научные исследования по актуальным вопросам теории и практики образования. Психолого-педагогические основы развития творческого мышления в условиях непрерывного образования являются предметом исследований В. Я. Баклагиной [6], А. И. Петрушица.

В традициях А. В. Брушлинского, понимавшего мышление как связанный с речью, социально обусловленный психологический процесс самостоятельного поиска и открытия «существенно нового», т. е. опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, В. Я. Баклагина актуализирует положение о том, что выход за пределы привычного всегда позволяет обеспечивать понимание человеком мира и самого себя. Становление личности, способной к соци-

ально значимому творчеству, по мнению психолога, возможно лишь при условии развития умения самостоятельного видения и осмысления реальной действительности в ее противоречиях, противоположностях и контрастах: «Ведь только в этом случае знания усваиваются как содержательный ответ на мучительные вопросы жизни, как выстраданная истина!» [6, с. 186].

Взаимодействие рассудочного мышления и воображения, согласно идеям ученого, обеспечивает связь познанного с непознанным. Эта связь является основанием для освобождения человека от инстинктивно-эмоциональных побуждений, регулирования своих действий, способности подчинять внешние обстоятельства и себя поставленным целям, а также отправной точкой появления рефлексии как целостной оценки себя и своего места в жизни, осмысления своих действий и тех законов, которым эти действия подчиняются. «Оно (взаимодействие) включает в себя в качестве главного компонента обязательное наличие некой противоречивой целостности, непрерывное снятие которой лежит в основе развития и мира, и человека» [6, с. 187].

Важным моментом в развитии творческого мышления человека В. Я. Баклагина называет единство образного и понятийного в процессе создания некоего образа как «бытия идеи». Данное единство предстает, с одной стороны, образностью мышления, а с другой – интеллектуальной глубиной создаваемого образа. «И чем фокусированнее обнаруживаются в образе логические компоненты, тем интенсивнее его смысловая насыщенность...» [6, с. 190]. Это и есть понимание истинного содержания художественного интеллекта человека.

В. Я. Баклагина предприняла попытку поиска методических средств развития творческой индивидуальности процессами понятийного мышления в сфере художественной деятельности, с помощью которых возможно будет проследить непосредственное влияние результатов понимания на конструирование образов через изобразительное действие.

На базе методических и экспериментальных материалов, полученных в процессе обучения и развития художественно одаренных учащихся Белорусской академии искусств, были получе-

ны результаты, позволившие проанализировать и описать двухуровневую модель развития интегральных структур художественного интеллекта.

Первый уровень этой модели включал исследование общей интеллектуальной одаренности учащихся, состоявшей из двух компонентов: изучения особенностей сенсорно-перцептивной сферы регуляции и выявления особенностей знаково-понятийной сферы, адаптированной к восприятию учащихся, предрасположенных к художественным формам деятельности.

Второй уровень предполагал решение основной задачи – выявление особенностей процесса «вхождения» мысли (идеи) в структуру чувственных образов и ее обратного воздействия на овладение профиограммами.

Этот уровень состоял из трех этапов обучения. На первом проводилось проблемно-теоретическое обучение, цель которого – развить познавательный интерес к самому себе и к миру в себе. Второй этап – модельно-понятийное обучение – направлен на овладение учащимися общими формами мышления и их модельным отображением в отдельных учебных занятиях («отработка приемов понятийного мышления относительно конструирования новых образов»). Защита дипломной работы выступила завершающим – третьим этапом. Его результатом явились изменения социально-психологического статуса личности, когда у учащихся сформировалось новое «понимающее» видение, проявляющееся в самостоятельности суждений, потребности в самоуважении и уважении со стороны других, развивающейся рефлексии и активизации индивидуальных свойств личности.

Результаты исследования подтвердили эффективность двухуровневой модели развития интегральных структур художественного интеллекта в решении основной задачи развивающего образования – в развитии творческой личности.

Исходя из того, что большую значимость в современном образовании приобретает проблема формирования творческой личности, способной выстраивать собственную жизнедеятельность (быть ее субъектом), актуальным выступает утверждение Т. М. Савельевой [7]

о том, что решение этого вопроса невозможно вне развития у человека того типа мышления, который позволил бы ему успешно самореализоваться в непрерывно меняющемся мире. К такому типу мышления белорусский ученый относит теоретическое мышление, которое необходимо культивировать и развивать на всех этапах онтогенеза человека. Под руководством Т. М. Савельевой были проведены исследования динамики развития теоретического мышления у детей младшего школьного возраста в условиях развивающего обучения по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (РО Э–Д).

Сущностное понимание природы мышления Т. М. Савельева усматривает в определении, данном Б. Спинозой и Э. В. Ильенковым: «Философ под мышлением понимал свойство (способность) мыслящего тела активно строить свои движения в пространстве сообразно с формой любого тела» [7, с. 7]. Мышление и есть та «способность обращаться с любым другим телом, находящимся вне своего собственного тела, сообразно с формой, расположением и значением его в составе окружающего мира. Это прежде всего способность управлять своим собственным телом... так, чтобы это движение могло осуществляться, не упираясь в непреодолимую для него преграду, в сопротивление других тел...» [1]. В этом и есть «сущностное понимание природы мышления».

В исследованиях типов мышления Т. М. Савельева исходила из того, что в процессе непрерывного образования у человека необходимо формировать преимущественно теоретический тип мышления.

Теоретическое мышление всегда носит ярко выраженный аналитический характер и направлено от внешнего к внутреннему, от явления к сущности. Овладение этим типом мышления позволяет человеку открывать объективные естественные связи вещей, явлений, в то время как эмпирическое мышление имеет ярко выраженный синтетический характер и направлено от внутреннего к внешнему, от сущности к явлению, от мысли к ее воплощению в предметных формах. Поэтому задача эмпирического мышления состоит в творческом созидании новых, искусственных связей вещей на основе продуктивного синтеза закономерностей естественного и искусственного формообразования.

Теоретическое мышление характеризуется определенной обобщенностью и абстрагированием, благодаря которым анализируется некая целостная система, открывается общая закономерность явлений окружающей действительности. В этом типе мышления В. В. Давыдов и его последователи выделили теоретический анализ, содержательную рефлексию и планирование [8]. Овладение способностью делать теоретический анализ позволяет находить общий принцип построения задач и общий способ их решения. Необходимость этого компонента объясняется потребностью в раскрытии внутренних и существенных качеств предметов. Содержательная рефлексия обеспечивает поиск и рассмотрение существенных основ собственных действий. Планирование (мышление, экспериментирование или внутренний план действия) – это и есть способность человека осуществлять поиск во внутреннем плане, строить системы возможных действий и определять действия, необходимые при решении задач.

По мнению Т. М. Савельевой, обучение с раннего детства понятийным формам теоретического мышления и воспитание навыков формирования системного качества вещей безгранично расширяют продуктивные возможности человеческого духа, приводящего в движение пластичную материю окружающего мира. Теоретическое мышление не формируется в отрыве от других видов мышления. Развивая этот тип мышления, важно руководствоваться положением о том, что ни наглядно-действенное, ни наглядно-образное мышление не исчезают полностью. Они преобразуются, совершенствуются, и на их основе формируется теоретический тип мышления.

В системе непрерывного образования важно развивать все виды мышления средствами предметов учебного плана. Особая роль в этом процессе отводится предметам гуманитарного и естественно-математического циклов. Обучение в непрерывном образовании необходимо строить так, по мнению исследователя, чтобы оно в сжатой форме воспроизводило действительный исторический процесс «рождения» и развития знаний.

Результаты многолетних экспериментальных исследований, осуществляемых в Республике Беларусь под руководством Т. М. Савель-

евой, по выявлению динамики развития теоретического мышления учащихся и определению направлений развития теоретического мышления в системе непрерывного образования, дали возможность утверждать, что развивающее обучение по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (РО) явилось наиболее результативным в развитии школьника как субъекта собственной жизнедеятельности. Это объясняется тем, что традиционная система обучения (ТО), как показывают исследования Т. М. Савельевой, ориентирована на развитие в основном эмпирического мышления. Такая система образования опирается преимущественно на формальную логику. Система же развивающего обучения в своей методологической основе опирается на диалектическую логику и нацелена на формирование теоретического типа мышления. Совершенствование системы непрерывного образования психолог усматривает в первую очередь в детальном изучении законов развития мышления человека, структуры и этапов его формирования, особенностей перехода от одних форм мышления к другим и в исследовании развития мышления теоретического типа.

Развитие мышления неразрывно связано с речью. Научная деятельность Г. М. Кучинского, приверженца идей А. М. Матюшкина и М. М. Бахтина, направлена на изучение проблем речи, диалога и мышления человека на всех этапах онтогенеза. Он вскрыл взаимосвязь и соответствие форм речевого общения аналогичным формам внутреннего диалога, а также доказал его роль при выполнении разного рода деятельности, решении практических и познавательных задач и регуляции поведения человека.

Г. М. Кучинский ведет поиск эффективных средств и условий совершенствования РО и формирования самостоятельного, продуктивного, творческого и оригинального мышления у школьников, который невозможен вне развития продуктивной познавательной активности, а она, согласно идеям А. М. Матюшкина, имеет «диалогическую структуру». Отсюда развитие творческого мышления предполагает специально организованный дидактический диалог в ситуации «группового мышления». В этой связи Г. М. Кучинский отмечает существенную

роль внутреннего диалога, его формирования и адекватных форм коррекции в решении задач РО.

Под руководством А. М. Матюшкина Г. М. Кучинский начал проводить исследование внутреннего диалога, теоретической основой которых явилось развернутое изучение общения как общепсихологической категории Б. Ф. Ломовым. Основными вопросами, интересующими ученого, явились: изучение основных форм межличностного общения, развитие внутреннего диалога как обязательного компонента продуктивного мышления, а также рассмотрение личностных аспектов внутреннего диалога.

Мышление понимается Г. М. Кучинским как синтез и единство форм субъект-субъектного и субъект-объектного взаимодействия [3]. Исходя из этого необходимым в исследовании психолога явилось определение качественного своеобразия этих форм взаимодействия, детальный анализ каждой из них в реальном мыслительном процессе человека на разных этапах его развития.

Внутренний диалог, по Г. М. Кучинскому, есть речевой процесс, который образуется речью одного говорящего, в то время как появление внешнего возможно лишь при наличии двух собеседников. Отсюда проблему «мышление и диалог» ученый анализирует в рамках проблемы «мышление и речь». «Если внутренний диалог – обязательный компонент продуктивного мыслительного процесса, то естественно предположить, что патология мышления личности связана с патологией внутреннего диалога, его неадекватностью, инертностью, неподвластностью сознательной коррекции, своеобразным отрывом от общения с реальным собеседником и т. п.» [9, с. 194].

Результаты исследований белорусского психолога дали основание утверждать, что внутренний диалог активно развивается в процессе становления теоретического типа мышления. Такой тип мышления, как известно, предполагает овладение человеком определенным уровнем обобщения и абстракции [10]. Чем выше уровень овладения различными способами реального и идеального преобразования познаваемого предмета, тем вероятнее овладение соответствующим уровнем организации

внутреннего диалога. Такой уровень внутреннего диалога соответствует некоторой научной норме, включающей возражения, опровержения, объяснения, критику, примеры и контр-примеры, используемые во внутренней речи человека.

По мнению Г. М. Кучинского, формирование структуры внутреннего диалога уже в дошкольном возрасте будет способствовать развитию мышления ребенка. Утверждая так, исследователь исходит из того, что одним из показателей развития мышления дошкольника является поиск ответов на возникшие вопросы и вопросы, поставленные взрослым, а также продуцированные в процессе собственной деятельности ребенка.

Любой диалог предполагает наличие вопросо-ответных циклов. Обращаясь к трудам Ж. Пиаже, А. Валлона, Ю. Н. Кулюткина, В. С. Библера, Г. М. Кучинский отмечает, что в исследованиях индивидуального мышления эти психологи постоянно сталкиваются с такими явлениями, как вопросы, противоречия, отрицания, которые характерны именно для диалога. Принадлежность вопросов и ответов к структурам диалога сомнений не вызывает. Поэтому наличие внутреннего диалога в индивидуальном мыслительном процессе достаточно вероятно.

Наличие внутреннего диалога дошкольника проявляется в способности ребенка задавать вопросы взрослому и самому себе и на основе возникающих «вопросо-ответных» циклов решать умственные и практические задачи. Таким образом, внутренний диалог у детей дошкольного возраста проявляется в форме проблем, вопросов, заданных взрослым и поставленных перед самим собой.

Внутренний диалог (в том числе и постановка вопросов самому себе) в ходе познавательной деятельности дошкольника тесным образом связан с осуществляемыми ребенком действиями. Отсюда «осуществляемые субъектом действия с познаваемым предметом могут сопровождаться его монологическим общением с самим собой. Взаимодействие с познаваемым объектом оказывается в данном случае содержанием (во всяком случае одним из компонентов, аспектов содержания) подобного общения» [9, с. 117]. Осуществляемые действия включа-

ются ребенком в «вопросо-ответный» цикл, формируются им, становятся средством поиска ответа на вопрос, приобретают познавательный характер. Таким образом, внутренний диалог ребенка по отношению к его действиям выполняет регуляторную функцию, придавая им познавательную направленность.

В процессе общения со взрослым во внешнем диалоге дошкольника часто появляются вопросы, продуманные во внутреннем. «Так, нередко ребенок адресует взрослому не один вопрос, а целую серию вопросов. В том случае, если серии вопросов нет, он совершенно явно добивается от взрослого определенного ответа, направляя диалог в определенное русло. По многим вопросам ребенка видно, что тема ему уже знакома, что он ее не раз обсуждал с самим собой и с другими...» [9, с. 128]. Уже в возрасте 5–6 лет возникают сложные внутренние диалоги. Зачастую они появляются во время ролевых игр, особенно во время импровизации. Поэтому так необходимо развивать внутренний диалог уже в дошкольном возрасте.

В ходе собственного эксперимента Г. М. Кучинский установил, что чем более знакомая ситуация или задача поставлена перед детьми дошкольного и младшего школьного возрастов, тем менее развернутым оказывается внутренний диалог ребенка. Отсюда эффективность средств и условий развития внутреннего диалога ребенка зависит от постановки перед ним задач сложного характера, малознакомых самому ребенку.

Таким образом, развитие способности задавать вопросы разного характера, т. е. способности к «детской проблематизации», возможно лишь при наличии у них развитых структур внутреннего диалога. Такие структуры аналогичны структурам внешнего диалога, возникающего в общении со взрослыми и сверстниками. Роль взрослого в данном случае, по мнению М. Г. Кучинского, заключается в создании доступной пониманию ребенка проблемной ситуации, когда взрослый обращает внимание на появляющиеся вопросы и помогает их сформулировать, а также фиксирует вопросы собственным повторением. При обилии возникающих детских вопросов взрослый должен продуцировать поиск самостоятельных ответов детей. Для этого может потребоваться упро-

стить возникшие у ребенка вопросы, упорядочить их. В некоторых случаях достаточно просто переадресовать ребенку заданный вопрос, а затем помочь ему в поиске ответа. Демонстрация образцов своего мышления ребенку и диалоговая его форма, производимая взрослым, является одним из действенных способов стимулирования внутренних диалогов дошкольника.

Еще одним не менее важным способом продуцирования внутреннего детского диалога и соответственно развития продуктивного мышления является поощрение размышлений ребенка в форме громкой речи (вопросы типа: «Что ты об этом думаешь?»). Таким способом взрослый может изучить внутренний диалог ребенка (размышление через внешний диалог, участие в диалоге, который проявляется в обмене вопросами и ответами к контролируемому взрослым внутреннему диалогу ребенка).

Так как развитие мышления ребенка происходит в процессе его общения со сверстниками, стимулирование диалогов также возможно в данной ситуации. «Огромно и влияние совместной деятельности со сверстниками, если в ней возникает групповое мышление. Однако оценить качество группового мышления, лишь учитывая внешний диалог, нельзя. Требуется учесть и внутренние диалоги партнеров» [9, с. 197]. При наличии особого уровня внешнего диалога, объединяющего мыслительные процессы в единое целое, а также при наличии индивидуального мышления у ребенка появляется внутренний диалог. Поэтому совместное мышление возможно лишь как особое соотношение внешнего и внутреннего диалогов партнеров по общению.

Результаты исследований, проведенных Г. М. Кучинским, позволяют утверждать:

1) внутренний диалог личности и совершаемые ею познавательные действия являются двумя существенными и относительно самостоятельными компонентами ее мыслительного процесса. Внутренний диалог – обязательный компонент мышления в процессе решения сложной творческой задачи;

2) внутренний диалог и совершаемые личностью интеллектуальные действия можно различить даже в тех случаях, когда задача решается в уме. Иными словами, речь выступает

здесь как речевая форма внутреннего диалога человека и осуществляемых им интеллектуальных действий. «Речевой формой осуществляемых во внутреннем плане действий является предложение, речевой формой внутреннего диалога являются высказывания» [9, с. 141];

3) продуктивность мыслительного процесса зависит не от уровня диалогизированности речи испытуемого, а от скоординированности, согласованности внутреннего диалога и осуществляемых в ходе мыслительного процесса познавательных действий личности.

Вопросам продуктивности мыслительной деятельности и анализу проблем неуспеваемости школьников посвящены статьи В. М. Ковалгина, Я. Л. Коломинского, Л. Н. Рожиной, М. С. Клевчени, Н. И. Мурачковского, Ф. А. Калинина [11].

Как известно, российский психолог В. В. Давыдов [12] обращал внимание на то, что уже на базовой ступени образования (дошкольной) необходимо формировать предпосылки эффективной учебной деятельности, основной и генетически заданной из которых является формирование у дошкольника и младшего школьника способности к обобщению. Ее формирование на ранних этапах онтогенеза послужит «фундаментом» для развития понятийных форм теоретического мышления.

Работа Ф. А. Калинина «Некоторые приемы совершенствования обобщающей мыслительной деятельности младшего школьника» посвящена вопросам обобщения его приемов на уроках объяснительного чтения у младших школьников.

Теоретической основой исследований Ф. А. Калинина послужили работы А. А. Смирнова, А. И. Липкиной, Д. М. Дубович-Арановской, раскрывающие психологические особенности составления планов учащимися изучаемого материала.

Ф. А. Калинин были освещены некоторые вопросы обобщения, в частности проблема поиска адекватных путей и средств совершенствования мыслительной деятельности школьников в процессе усвоения материала на уроках чтения.

Таковыми средствами выступили следующие приемы обобщения: составление плана изучаемого материала; построение выводов по рассказу; пересказ (краткий и развернутый) изучаемо-

го материала на основе построенного плана. Выбор таких приемов обобщения обусловлен тем, что «путь мыслительной деятельности при составлении плана прочитанного проходит от синтеза (осмысливания всего материала) через анализ (расчленение его на части) снова к синтезу – осмысливанию каждой части текста и выражению содержания ее в виде пункта плана» [11, с. 13].

Целенаправленное обучение младших школьников краткому, сжато пересказу, по мнению исследователя, в большей мере способствует развитию самостоятельности детского мышления. В такой ситуации обучения у младших школьников активизируются все мыслительные операции. В ходе целенаправленного обучения чтению ребенок научается строить план рассказа, выделять его ключевые моменты – делать выводы на основе мыслительных операций, синтеза, анализа, сравнения и классификации. Выводы, делаемые учащимся, – это и есть «выражение мыслительного процесса обобщения», характеризующегося разносторонностью и многообразием форм.

У младших школьников в процессе исследования, проводимого Ф. А. Калининым, при обучении их перечисленным выше приемам обобщения на уроках чтения наблюдалась динамика развития основополагающей мыслительной операции, обобщения.

Результаты исследования показали, что формирование логического мышления у детей младшего школьного возраста возможно при условии использования этих приемов обобщения изучаемого материала, так как действенная сила обобщения «заключается в активном протекании тех мыслительных процессов, с помощью которых совершается работа по составлению планов, построению выводов и сжато изложению материала» [11, с. 36].

На наш взгляд, особого внимания заслуживает теоретическое исследование так называемого эмоционального мышления, проведенное Н. Т. Ярчаком [13].

Многие исследователи рассматривают его как проблему взаимосвязи мышления и эмоций, но никто не дает определения «эмоционального мышления». На вопрос о существовании эмоционального мышления вообще пытается ответить белорусский ученый.

Теоретический анализ работ фундаментальных психологов, в частности С. Л. Рубинштейна, позволил Н. Т. Ярчаку сделать вывод о том, что эмоциональное мышление рассматривается как распространенное явление в процессе решения умственных задач.

С. Д. Смирнов также отмечает, что, прежде чем начать думать в конкретном направлении, человек должен вначале получить хотя бы какую-то предварительную оценку возможности успеха в решении практических и умственных задач. То есть взаимосвязь эмоций и мышления неоспорима, однако эмоции играют лишь регулирующую функцию в порождении мысли-деятельности. Такая оценка результатов мыслительной деятельности, по мнению психолога, представлена в виде некоего эмоционального «предзнания», предчувствия позитивного вывода. В этой связи Н. Т. Ярчак соглашается с доводами О. К. Тихомирова [14] о обоснованности выделения эмоционального мышления как одного из его видов.

Несмотря на вышесказанное, Н. Т. Ярчак подчеркивает, что наша психика выполняет свои функции, опираясь на образы, понятия, а также эмоции, принимающие самое активное участие и в отражении объективной реальности, и в регуляции поведения и действий. «Без их участия жизнь человека практически невозможна. Получается так, что, кроме понятийного (знакового) и образного компонентов, наша психика имеет в своем распоряжении еще и эмоциональный «материал», который, возможно, также используется в процессе мышления» [13].

Исходя из результатов проведенного теоретического анализа отечественной и зарубежной литературы, белорусский психолог приходит к выводу о том, что использование термина «эмоциональное мышление» имеет место быть в современной психологии. Это способствует тому, что «использование определенного термина позволяет легче заметить явление, выделить его и избежать нежелательных последствий, к которым так часто приводит эмоциональное мышление» [13, с. 74]. Вместе с тем собственная дефиниция этого понятия ученым не представлена, т. е. проблема «эмоционального мышления» требует дальнейшего тщательного исследования.

Таким образом, основными направлениями исследований белорусских психологов в области проблем мышления являются, во-первых, изучение и развитие творческого мышления человека на всех этапах онтогенеза и, во-вторых, поиск эффективных средств и условий формирования личности с развитым диалектическим типом мышления (теоретическим) в системе непрерывного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Теоретические** проблемы развивающего образования: Сб. ст. / Науч. ред. Т. М. Савельева. – Мн.: ПКОО «Полибиг», 2002. – 224 с.
2. **Рожина Л. Н.** Развитие художественного мышления на уроках литературы в условиях дифференцированного обучения // Дифференцированное обучение учащихся в городских школах: Сб. науч. тр. – Мн., 1990. – С. 30–43.
3. **Кучинский Г. М.** Диалог и мышление. – Мн.: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
4. **Лабанаў А. П.** Працэсы мыслення: Фарміраванне і развіццё інтэлекту // Псіхалогія: Тэксты лекцый. – Мн., 1993. – 146 с.
5. **Рожина Л. Н.** Художественное познание человека и развитие личности старшеклассника / Развивающее образование: Достижения, проблемы, перспективы. – Мн., 2003. – С. 107–113.
6. **Баклагина В. Я.** Двухуровневая модель развития интегральных структур художественного интеллекта // Теоретические проблемы развивающего образования: Сб. ст. / Науч. ред. Т. М. Савельева. – Мн.: ПКОО «Полибиг», 2002. – С. 185–198.
7. **Савельева Т. М.** Теоретическое мышление – главное условие совершенствования системы непрерывного образования // Развивающее образование: Достижения, проблемы, перспективы. – Мн., 2003. – С. 6–10.
8. **Савельева Т. М.** Агульная характарыстыка асноўных тыпаў чалавечага мыслення // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 8. – С. 67–71.
9. **Кучинский Г. М.** Психология внутреннего диалога. – Мн.: Университетское, 1988. – 304 с.
10. **Давыдов В. В.** Виды обобщения в обучении. – М., 1972. – 424 с.
11. **Некоторые** вопросы совершенствования процесса обучения и воспитания / Под ред. В. М. Ковалгина. – Мн., 1970.
12. **Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т.** Развивающее образование: Теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 3–18.
13. **Ярчак Н. Ц.** Ці існуе эмацыянальнае мысленне // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 7. – С. 72–75.
14. **Тихомиров О. К.** Психология мышления: Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 272 с.