Тема: «Проблема развития мышления. Основные психологические теории».

Содержание.

Введение………………………………………………………………………….

1. Проблема развития мышления………………………………………………4

1.1. Понятие о мышлении………………………………………………………4

1.2. Наглядно-действенное мышление………………………….……………...4

1.3. Наглядно-образное мышление………………………………………….….5

1.4. Словесно-логическое мышление……………………………………….….5

1.5. Допонятийное и понятийное мышление……………………………….….6

1.6. Виды мышления………………………………………………………….….7

2. Основные психологические теории мышления…………..…………………7

2.1. Материалистические и идеалистические подходы………………………..7

2.2. Ассоциативная теория………………………………………………………8

2.3. Бихевиоризм…………………………………………………………………9

2.4. Вюрцбургская школа…………………………………………………….....10

2.5. Гештальтпсихология……………………………………………………......11

2.6. Другие теории и исследования мышления……………………………......12

3. Схемы изучения процессов мышления……………………………………...15

Заключение…………………………………………………………………………

Список используемой литературы……………………………………………...20

 **Введение.**

 Проблема развития мышления, рассматриваемая в данной работе, волнует умы ученых и общественность с древних времен. Долгое время процесс мышления рассматривался в качестве предмета изучения таких дисциплин как философия, религия, логика. Лишь позднее проблема мышления стала рассматриваться в психологии и стала предметом точного экспериментального исследования. В этой работе описана последовательность развития мышления, начиная с раннего возраста, этапы формирования наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышление, даны их характеристики. В работе рассмотрены стадии становления мышления (допонятийная и понятийная) в процессе взросления, воспитания и обучения человека. Указаны виды мыслительной деятельности в зависимости от типа решаемых задач, направленности. Рассмотрены взаимосвязи видов мышления и переход одного вида мыслительной деятельности в другой. В данной работе описаны различные теории мышления, материалистический и идеалистический подходы. Тема изучения мышления остается актуальной и сейчас. Мышление изучают и психология, и физиология, и патология, и психиатрия. Путем наблюдения, эксперимента, тестирования, клинических исследований выявляют дефекты развития мышления, находят способы их коррекции. Все это было бы невозможно, без знания основ процесса развития мышления, без исследовательской деятельности древних и современных ученых.

 **1. Проблема развития мышления.**

 **1.1. Понятие о мышлении.**

 Информация, полученная человеком из окружающего мира, позволяет ему представлять не только внешнюю, но и внутреннюю сторону предмета, представлять предметы в отсутствие их самих, предвидеть их изменение во времени. Все это возможно благодаря процессу мышления[5, с. 262]. Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. Функция мышления – расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия. Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии. Задача мышления – раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования[8, с. 178]. Под мышлением понимают процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Мышление глубже познает сущность окружающего мира, отражает бытие в его связях и отношениях.

 В формировании развитии мышления условно можно выделить несколько этапов. Границы и содержание этих этапов у разных авторов могут варьировать. Это связано с позицией автора по данной проблеме. В настоящее время существует несколько наиболее известных классификаций этапов развития мышления человека. Однако среди общепризнанных концепций и учений можно найти и общее[4, с. 142].

 Развитие мышления ребенка происходит постепенно. Поначалу оно в большей степени определяется развитием манипулирования предметами. Манипулирование, которое вначале не имеет осмысленности, затем начинает определяться объектом, на который оно направлено, и приобретает осмысленный характер. Интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта.

 **1.2. Наглядно-действенное мышление.**

 В зависимости от содержания решаемой задачи выделяют **наглядно-действенное, наглядно-образное** и **словесно-логическое** мышление (последовательные ступени интеллектуального развития). Генетически наиболее ранняя форма мышления – **наглядно-действенное** мышление, первые проявления которого у ребенка можно наблюдать в конце первого – начале второго года жизни, еще до овладения им активной речью[8, с. 179]. Особенности наглядно-действенного мышления проявляются в том, что задачи решаются с помощью реального, физического преобразования ситуации, апробирования свойств объектов. Начальный этап развития мышления человека связан с обобщениями. При этом первые обобщения ребенка неотделимы от практической деятельности, что находит свое выражение в одних и тех же действиях, которые он выполняет со сходными между собой предметами. Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других, приводит к первому элементарному обобщению. В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации. Важной основой для мыслительной деятельности ребенка является наблюдение. Мыслительная деятельность выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между такими понятиями, как вещь и свойства вещи. Ребенок учится делать умозаключения[8, с. 180]. Наглядно-действенный вид мышления есть и у взрослых, встречается в быту (применяют при перестановке мебели) и, когда заранее невозможно полностью предусмотреть результаты каких-нибудь действий (работа испытателя, конструктора).

 **1.3. Наглядно-образное мышление.**

 **Наглядно-образное** мышление связано с оперированием образами. Этот вид мышления ярко проявляется у дошкольников в возрасте 4-6 лет. Связь мышления с практическими действиями у них хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ходе анализа и синтеза познаваемого объекта ребенок не обязательно и далеко не всегда должен потрогать руками заинтересовавший его предмет. Во многих случаях не требуется практического манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять этот объект. Иначе говоря, дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле), хотя широко используют слова (но слова играют еще роль обозначения предметов, а не как отражение существенных свойств предметов). Наглядно-образное мышление детей еще непосредственно и полностью подчинено их восприятию[6, с. 453]. Взрослые также используют наглядно-образное мышление, оно позволяет придать форму изображения таким вещам и их отношениям, которые сами по себе не видны (изображение атомного ядра, внутреннее строение земного шара).

 **1.4. Словесно-логическое мышление.**

 **Словесно-логическое** мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Словесно-логическое мышление функционирует на базе языковых средств и представляет собой наиболее поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. Для этого вида мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения (стоимость, честность, гордость). Благодаря словесно-логическому мышлению человек может устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал. В то же самое время даже самое отвлеченное мышление никогда полностью не отрывается от наглядно-чувственного опыта. Любое абстрактное понятие имеет у каждого человека свою конкретную чувственную опору, которая не может отразить всей глубины понятия, но позволяет не отрываться от реального мира[5, с. 287].

 **1.5. Допонятийное и понятийное мышление.**

 В своем становлении мышление проходит две стадии **допонятийную** и **понятийную**. **Допонятийное** мышление – это начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление имеет другую, чем у взрослых, организацию; суждения детей – единичные, о данном конкретном предмете. При объяснении чего-либо все сводится ими к частному, знакомому. Большинство суждений – суждения по сходству, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. Центральной особенностью допонятийного мышления является эгоцентризм. Ребенок до 5 лет не может посмотреть на себя со стороны, не может правильно понять ситуации, требующие некоторого отрешения от собственной точки зрения и принятия чужой позиции. Эгоцентризм обусловливает такие особенности детской логики, как нечувствительность к противоречиям, синкретизм (тенденция связывать все со всем), трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), отсутствие представления о сохранении количества. При нормальном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным (абстрактным), где компонентами служат понятия и применяются формальные операции[8, с. 182].

 **Понятийное** мышление приходит не сразу, а через ряд промежуточных этапов. Мышление развивается от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначенным словом. Понятие первоначально отражает сходное, неизменное в явлениях и предметах. Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребенка возникают в школьном возрасте. Эти сдвиги выражаются в познании все более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых для этого мыслительных операций. Эти мыслительные операции еще недостаточно обобщены, мышление детей младшего школьного возраста является понятийно-конкретным. Однако они овладевают уже и некоторыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логической необходимости, у них развивается словесно-логическое мышление. В среднем и старшем школьных возрастах ученикам становятся доступны более сложные познавательные задачи, мыслительные операции обобщаются, формализуются, расширяется диапазон их переноса и применения в различных новых ситуациях. Совершается переход от понятийно-конкретного к абстрактно-понятийному мышлению. Интеллектуальное развитие ребенка характеризуется закономерной сменой стадий, где каждая предыдущая стадия подготавливает последующие.

 **1.6. Виды мышления.**

 Различают теоретическое и практическое, интуитивное и аналитическое, реалистическое и аутистическое, продуктивное и репродуктивное мышление. Теоретическое и практическое мышление различают по типу решаемых задач. **Теоретическое** мышление – это познание законов, правил. Основная задача **практического** мышления – постановка цели, создание плана, проекта, схемы, основная особенность его – развертывание в условиях жесткого дефицита времени. Проводится различие между интуитивным и аналитическим (логическим) мышлением. **Аналитическое** мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. **Интуитивное** мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным. **Реалистическое** мышление направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами, а **аутистическое** – связано с реализацией желаний человека. Важным является различение **продуктивного** и **непродуктивного** мышления, основанного на степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к занятиям субъекта. Необходимо также различать **непроизвольные** мыслительные процессы от **произвольных**: непроизвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач[8, с. 185].

 Все виды мышления тесно взаимосвязаны между собой. Отдельные виды мышления постоянно взаимопереходят друг в друга. Пытаясь определить вид мышления, следует помнить, что этот процесс всегда относительный и условный. Обычно у человека задействованы все возможные компоненты и следует говорить об относительном преобладании того или иного вида мышления. Только развитие всех видов мышления в их единстве может обеспечить правильное и достаточно полное отражение действительности человеком.

 **2. Основные психологические теории мышления.**

 **2.1. Материалистический и идеалистический подходы.**

 Мышление является объектом изучения ряда научных дисциплин: теории познания, логики, психологии и физиологии высшей нервной деятельности, также кибернетики в связи с задачами технического моделирования логических операций. Мышление есть функция человеческого мозга и в этом смысле представляет собой естественный процесс. Однако мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности. Таким образом, мышление человека имеет общественную природу[2, с. 61]. Проблема мышления долгое время не являлась предметом точного экспериментального психологического исследования и была скорее разделом философии и логики, чем разделом психологии. Поэтому в изучении мышления особенно отчетливо проявлялась борьба между материализмом и идеализмом, которая проходила красной нитью по всей истории философии.

 **Материалистический подход** к мышлению исходил из классической формулы сенсуализма «Нет ничего в интеллекте, чего не было бы в чувственном познании». Однако эта формула приводила чаще всего к механическому толкованию, согласно которому мышление понималось как сочетание образов памяти или как продукт ассоциации (по смежности, сходству и контрасту). Концепция приводила к утверждению, что само мышление не является особым, специфическим процессом, и его можно без остатка свести к игре образов и ассоциаций. Поэтому в течении долгого времени процессы продуктивного мышления и не были предметом специального исследования[3, с. 302].

 **2.2. Ассоциативная теория.**

 Основы ***ассоциативной теории***, заложенные Гоббсом и особенно развитые в трудах Гартли и Пристли, были внесены в субъективно-эмпирическую психологию XIX века в Англии главным образом Спенсером и Беном, в Германии – Гербартом, Эббингаузом и Вундтом, во Франции – Тэном и другими[2, с. 62].

 Ассоциативная психология исходила из того положения, что все психические процессы протекают по законам ассоциации и все образования сознания состоят из элементарных чувственных представлений, объединенных посредством ассоциаций в более или менее сложные комплексы. Представители ассоциативной психологии не видели необходимости в специальном исследовании мышления: они по существу конструировали его из предпосылок своей теории. Понятие отождествлялось с представлением и трактовалось как ассоциативно связанная совокупность признаков; суждение – как ассоциация представлений; умозаключение – как ассоциация двух суждений, служащих его посылками, с третьим, которое выводится из него. Ассоциативная теория сводит содержание мысли к чувственным элементам ощущений, а закономерности его протекания – к ассоциативным законам. Оба эти положения несостоятельны. Мышление имеет свое качественно специфическое содержание и свои качественные специфические закономерности протекания. Специфическое содержание мышления выражается в понятиях; понятие же никак не может быть сведено к простой совокупности ассоциативно связанных ощущений и представлений. Закономерности протекания мыслительного процесса также не сводимы к ассоциативным связям и законам, определяющих протекание ассоциативных процессов[7, с. 313].

 Первое существеннейшее отличие мыслительного процесса от процесса ассоциативного заключается в том, что течение мыслительного процесса регулируется более или менее адекватно отраженными в сознании связями своего предметного содержания. Ассоциативный же процесс определяется неосознанными связями по смежности в пространстве и во времени между полученными данным субъектом более или менее случайными субъективными впечатлениями. В ассоциативном процессе связи и отношения, объективно определяющие течение процесса, не осознаются самим субъектом как связи его предметного содержания. Поэтому содержание процесса субъективно в познавательном отношении, и вместе с тем его течение автоматично, независимо от субъекта, субъект не регулирует его течения. Таким образом, основанная на ассоциации связь между исходным представлением и последующим не однозначна: процесс лишен направленности, в нем нет регулирующей его организованности.

 Для того чтобы объяснить направленный характер мыслительного процесса, не отказываясь от исходных предпосылок ассоциативной теории, согласно которой все мыслительные процессы носят репродуктивный характер, воспроизводящий содержание чувственных данных, сторонники этой теории наряду с ассоциацией, пытались использовать еще персеверацию. Персеверация выражается в тенденции представлений удерживаться, каждый раз вновь проникая в течение наших представлений. Так, порой навязчиво, преследует человека какой-либо мотив. Крайнюю патологическую форму персеверации представляют так называемые навязчивые идеи. Попытка использовать персеверативные тенденции для объяснения направленности мышления нашла себе яркое выражение в формуле Г. Эббингауза: «Упорядоченное мышление – это, можно сказать, нечто среднее между скачкой идей и навязчивыми представлениями». Мышление, таким образом, представляется в виде равнодействующей двух патологических состояний – яркое доказательство резкого несоответствия природы мышления предпосылкам этой теории, на основе которой приходится, таким образом, его объяснять[7, с. 314].

 **2.3. Бихевиоризм.**

 Последующие попытки свести мышление к элементарным процессам были сделаны в первой четверти XX века американскими ***психологами-бихевиористами*** (Торндайком, Уостоном). Они пытались интерпретировать внутреннюю мыслительную деятельность как совокупность сложных цепей речевых (беззвучных) навыков, формирующихся по общей для поведения животных и человека схеме «стимул-реакция». Впоследствии это представление о мышлении было усложнено, но его чисто натуралистический характер полностью сохранился[2, с. 62].

 **Идеалистическая философия** занимала противоположную позицию, которая видела в мышлении особые формы активности человеческого духа, не сводимые ни к каким элементарным чувственным или ассоциативным процессам. В средние века и в начале Нового времени этот подход к мышлению проявился в философии рационализма, которая исходила из того, что мышление является первичным свойством духа и обладает рядом особенностей, не сводимых к более элементарным процессам. Эти взгляды разделяли и такие крупные философы, как Р. Декарт, И. Кант. В наше время положение, что мышление следует рассматривать как проявление особой «символической» основы философии неокантианцев, проявилось в работах крупных философов-идеалистов Кассирер, Гуссерль[3, с. 303].

 **2.4. Вюрцбургская школа.**

 Идеалистический подход к мышлению как особой форме психической деятельности лег в основу ***Вюрцбургской школы***, которая впервые в психологии сделала его предметом специального экспериментального исследования. Эта школа объединила группу немецких психологов начала XX века (О. Кюльпе, Мессер, К. Бюлер, Н. Ах) считавших, что мышление является особой, далее не разложимой функцией сознания. Представители Вюрцбургской школы, положившие наряду с А. Бине во Франции начало систематическому изучению психологии мышления, прежде всего, выдвинули – в противовес сенсуализму ассоциативной психологии – то положение, что мышление имеет свое специфическое содержание, несводимое к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. Но правильное положение о несводимости мышления к наглядному чувственному содержанию соединилось у них с ложным отрывом одного от другого: «чистой» чувственности было противопоставлено «чистое» мышление; между ними установлена только внешняя противоположность, без единства. Вюрцбургская школа, опираясь на понятие интенции, выдвинула положение о предметной направленности мысли и подчеркнула роль предмета в мыслительном процессе. Однако в соответствии с идеалистической философией, из которой исходила эта школа, мышление было внешне противопоставлено всему чувственному содержанию действительности, направленность мышления на предмет (интенция) превратилась в чистый акт, в мистическую активность вне всякого содержания. В противовес ассоциативной теории, сводившей мыслительные процессы к внешнему механическому сцеплению представлений, представители Вюрцбургской школы подчеркнули упорядоченный, направленный характер мышления и выявили значение задачи в мыслительном процессе. Однако вместо того, чтобы раскрыть существенные внутренние особенности мышления, которые делают его пригодным для решения задач, неразрешимых механическим ассоциативным процессом, задаче приписывают способность к самореализации[7, с. 315]. Предлагая своим испытуемым специальные задачи и давая им задание описать те переживания, которые возникают при выполнении этих задач, психологи этой школы пришли к выводу, что процесс мышления не опирается на какие-либо образы, не осуществляется с помощью речи и составляет особые «логические переживания». Но, выделяя мышление как особый вид психологических процессов, Вюрцбургская школа представила его как особую форму активности духа, подходя к последней с позиций крайнего идеализма.

 Стремясь дать действительное объяснение течению мыслительного процесса, О. Зельц в своем исследовании мышления выдвинул правильное положение, что продуктивное мышление не состоит из отдельных представлений, движимых различными тенденциями, а заключается в функционировании специфических операций, которые служат методами, направленными на разрешение определенных задач. Течение мыслительного процесса определяется соотношением между задачей или установкой на ее разрешение и теми интеллектуальными операциями, которые она актуализирует. Однако в определении этого основного соотношения Зельц возвращается на чисто механические позиции: установка на разрешение задачи признается раздражителем, который запускает соответствующие операции как реакции. Мышление, таким образом, оказывается «системой рефлексоидальных соединений», которые по структуре сродни сложным рефлексам (цепным рефлексам). Показав сначала, что мыслительный акт – это операция, несводимая к механическому сцеплению ассоциаций, Зельц сами операции сцепил совершенно неадекватными природе мышления рефлексоидальными отношениями, такими же внешними и механическими, как связи ассоциативные.

 За время своего существования Вюрцбургская школа прошла значительную эволюцию. Начав с утверждений о безобразном характере мышления (О. Кюльпе, Х. Дж. Уатт, К. Бюллер в ранних своих работах), представители этой школы (К. Бюллер в поздних своих работах, О. Зельц) затем очень рельефно выявили и даже специально подчеркнули роль наглядных компонентов в процессе мышления. Однако наглядные представления были превращены в лишенные самостоятельной чувственной основы пластичные орудия мышления.

 **2.5. Гештальтпсихология.**

 Прямо противоположную позицию по отношению к ассоциативной теории занимали представители ***гештальтпсихологии*** (Вертхеймер, Келер, Коффка, Левин). Исходя из идеи подчиненности психических процессов принципу образования целостных форм, они понимали мышление как непосредственное усматривание искомого решения, выражающееся изменением структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. В результате такого «переструктурирования» субъекту открываются с этой точки зрения новые, заключенные в исходной ситуации отношения и функциональные свойства. Процесс этот не может быть выведен из прежде накопленных ассоциаций, из опыта поведения и научения; он представляет собой самопорождающийся процесс. Таким образом, по своему философскому смыслу это понимание мышления по существу смыкается с идеалистическим интуитивизмом[2, с. 63].

 Оттолкнувшись от критики психологии мышления О. Зельца, К. Коффка попытался наметить теорию мышления с позиции гештальтпсихологии, безостаточно свести отношения к структурности наглядного содержания. Основное положение его теории мышления заключается в том. Что мышление – это не оперирование отношениями, а преобразование структуры наглядных ситуаций. Исходная ситуация, в которой возникает проблема, – это в своем наглядном содержании неуравновешенное феноменальное поле, в котором имеются как бы незаполненные места. Вследствие этого в проблемной ситуации создается напряжение, которое вызывает переход данной неустойчивой наглядной ситуации в другую. Посредством последовательного ряда таких переходов происходит преобразование (по Вертхаймеру), т. е. изменение структуры, исходного наглядного содержания, которое и приводит к решению задачи. Задача оказывается решенной попросту в результате того, что мы под конец по-иному, чем вначале, непосредственно видим содержание исходной ситуации. Коффка пытался осуществить на основе принципа структуры то же сведение мышления к наглядному содержанию, которое отстаивала ассоциативная психология. Эта попытка игнорирует специфику мышления. Мышление также несводимо к преобразованию феноменальных структур, как и к ассоциации представлений[7, с. 316].

 **2.6. Другие теории и исследования мышления.**

 Общей чертой, характеризующей перечисленные теории, в том числе и ассоциативные, является их отказ от изучения происхождения и общественно-исторического развития человеческого мышления. Если в них и шла речь о развитии, то оно понималось как процесс чисто количественного накопления ассоциаций, их обобщения, дифференцирования и объединения во все более сложные цепи и комплексы. Такое понимание развития удерживалось как психологами-эволюционистами (Спенсером), так и в работах по психологии народов (Вундтом).

 Только в начале XX века конкретные исследования мышления приобрели черты подлинного историзма и появились работы, систематизирующие накопленные прежде многочисленные этнографические данные о качественном своеобразии мышления народов, стоящих на относительно низких ступенях общественно-экономического и культурного развития ( Л. Леви-Брюль, Вейле). При всей неудовлетворительности теоретических интерпретаций излагаемых в них фактических материалов, работы эти показали несостоятельность положения о неизменности законов человеческого духа и внесли в учение о мышлении идею о качественных изменениях, которые оно претерпевает в ходе исторического развития.

 Второе направление исследований, сыгравшее важную роль в понимании природы и механизмов мышления, составили экспериментальные работы, посвященные изучению предыстории человеческого мышления, – его генетических корней в животном мире. Уже первые систематические исследования (В. Келер, Р. Йеркс, Н. Н. Ладыгина-Котс) интеллектуального поведения человекообразных обезьян показали, что у высших животных существует сложная деятельность, которая по своему характеру сходна с мышлением, хотя и протекает в форме внешнедвигательных операций («ручное мышление» животных по Павлову)[2, с. 63].

 Исследования интеллектуального поведения человекообразных обезьян дали толчок экспериментальному изучению процессов практического, так называемого «наглядно-действенного» мышления и у человека. Почти тот час вслед за работой В. Келера были начаты с помощью разработанной им принципиальной методики многочисленные исследования на детях. Эти исследования позволили выделить и описать процессы наглядно-действенного мышления, как составляющие необходимую стадию умственного развития ребенка.

 В дальнейших работах, среди которых широкой известностью пользуются исследования А. Валлона и Ж. Пиаже, было экспериментально показано, что словесно-логическое мышление развивается из практических интеллектуальных операций путем их «интериоризации», т. е. путем перехода прежде внешних предметных действий в действия внутренние, умственные. Переход совершается в условиях общения ребенка с окружающими и в связи с успехом его речевого развития.

 Большой вклад в теорию онтогенетического развития мышления внесли исследования Л. С. Выготского и его школы, посвященные проблеме активного формирования мыслительных процессов. Значение этих исследований состоит в том, что развитие мышления рассматривается не как идущее само собой под влиянием накопления знаний и их систематизации, а как процесс усвоения ребенком общественно-исторических, выработанных умственных действий и операций. Так как это усвоение имеет строго закономерный характер, то, управляя им, можно активно и планомерно формировать у учащихся необходимые мыслительные процессы – программировать их развитие (П. Я. Гальперин)[2, с. 64].

 Психологическая наука встала перед задачей материалистически объяснить процесс мышления, подойдя к нему как к сложной форме психической деятельности, имеющей свое происхождение и свою историю и опирающейся на исторически сформированные средства, характеризующие другие формы предметной деятельности и использующие в качестве основного средства систему языка. Для решения этой задачи материалистическая психология должна подойти к мышлению как к процессу, который формируется в общественной истории, протекает сначала как развернутая деятельность, использует систему языка с объективно заключенной системой смысловых связей и отношений, и лишь затем принимает свернутые формы, приобретая характер внутренних «умственных действий». При таком подходе мышление перестает казаться «категорией духа» и может стать предметом психологической науки[3, с. 304].

**3. Схемы изучения процессов мышления** (автор Айсмонтас Б. Б.).

1. Классификация мышления.

|  |
| --- |
| Виды мышления |

|  |
| --- |
| по форме |

|  |
| --- |
| по степени новизныи оригинальности |

|  |
| --- |
| по характерурешаемых задач |

|  |
| --- |
| по степениразвернутости |

|  |
| --- |
| наглядно-действенное |

|  |
| --- |
| репродуктивное(воспроизводящее) |

|  |
| --- |
| дискурсивное |

|  |
| --- |
| теоретическое |

|  |
| --- |
| наглядно-образное |

|  |
| --- |
| продуктивное(творческое) |

|  |
| --- |
| интуитивное |

|  |
| --- |
| практическое |

|  |
| --- |
| абстрактно-логическое |

II. Основные мыслительные операции.

|  |
| --- |
| Мыслительные операции |

|  |
| --- |
| анализ |

|  |
| --- |
| мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих элементов, частей, моментов, сторон |

|  |
| --- |
| синтез |

|  |
| --- |
| мысленное соотнесение, сопоставление, установление связи между различными элементами |

|  |
| --- |
| абстракция |

|  |
| --- |
| отвлечение существенных свойств предмета от несущественных |

|  |
| --- |
| сравнение |

|  |
| --- |
| мысленное соотнесение каких-либо объектов и выделение в них общего или различного |

|  |
| --- |
| мысленное соотнесение и выделение общего в двух или нескольких различных явлениях или ситуациях |

|  |
| --- |
| обобщение |

III. Теории мышления.

|  |
| --- |
| Мышление во всех его проявлениях сводилось к ассоциациям, связям следов прошлого, опыта и впечатлений, полученных от настоящего опыта. Само мышление не является особым процессом и сводится к простому сочетанию образов памяти (ассоциациям по смежности, сходству, контрасту) |

|  |
| --- |
| Основа интеллекта – способность формировать и преобразовывать структуры, видеть их в реальной действительности. Мышление совершается в замкнутой сфере сознания. В итоге мышление сводится к движению мыслей в замкнутых структурах сознания. Мышление понимается как интуитивное усмотрение искомого решения за счет обнаружения нужной для него связи или структуры |

|  |
| --- |
| Представители этого направления пытались заменить процесс мышления как субъективный феномен на поведение (открытое или скрытое, умственное). Мышление рассматривали как процесс формирования сложных связей между стимулом и реакцией, становления практических навыков, связанных с решением задач |

|  |
| --- |
| гештальт-психология |

|  |
| --- |
| ассоциативная психология |

|  |
| --- |
| бихевиоризм |

|  |
| --- |
| **мышление** |

|  |
| --- |
| деятельностная теория мышления |

|  |
| --- |
| психоанализ |

|  |
| --- |
| и др. теории  |

|  |
| --- |
| Представители этого направления подчинили мышление, как и все виды познавательных процессов, мотивации. Привлечение внимания к бессознательным формам мышления, изучение зависимости мышления от мотивации и потребностей человека. В качестве своеобразных форм мышления у человека можно рассматривать защитные механизмы |

|  |
| --- |
| Мышление рассматривается как особый вид познавательной деятельности – генезис мышления, развитие и формирование у детей в процессе обучения. Мышление – прижизненно формирующаяся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленная на то, открыть скрытые от непосредственного наблюдения связи |

IV. Критерии развития мышления.

|  |
| --- |
| Это показатели, свидетельствующие о достижении того или иного уровня развития мышления учащихся |

|  |
| --- |
| степень владения операциями и приемами мыслительной деятельности, умение производить рациональные действия по применению их в учебных и внеучебных познавательных процессах |

|  |
| --- |
| степень умения осуществлять перенос осознания операций и приемов мышления, а также навыков пользования ими в другой ситуации и на другие предметы |

|  |
| --- |
| степень осознанности операций и приемов мыслительной деятельности |

|  |
| --- |
| степень формирования различных видов мышления, а также состояние мышления в процессе перерастания одного его вида в другой |

|  |
| --- |
| степень умения творчески решать задачи, ориентироваться в новых условиях, быть оперативным в действиях |

|  |
| --- |
| величина тезауруса, т. е. запаса знаний, их системностью, а также появление новых способов усвоения знаний |

|  |
| --- |
| состояние и возрастающая динамичность различных качеств ума: самостоятельности, глубины, критичности, гибкости, последовательности, быстроты и др. |

V. Основные направления развития мышления.

|  |
| --- |
| Развивать мышление – это значит |

|  |
| --- |
| развивать все виды и формы мышления и стимулировать процесс перерастания их из одних в другие |

|  |
| --- |
| Практически-действенное |

|  |
| --- |
| Выделять существенные свойства предметов и абстрагировать их от несущественных |

|  |
| --- |
| Наглядно-образное |

|  |
| --- |
| Развивать умения |

|  |
| --- |
| Словесно-логическое |

|  |
| --- |
| Находить главные связи и отношения вещей и явлений окружающего мира |

|  |
| --- |
| эмпирическое |

|  |
| --- |
| Доказывать истинность своих суждений и опровергать ложные умозаключения |

|  |
| --- |
| теоретическое |

|  |
| --- |
| репродуктивное |

|  |
| --- |
| продуктивное |

|  |
| --- |
| Излагать свои мысли определенно, непротиворечиво и обоснованно |

|  |
| --- |
| интуитивное |

|  |
| --- |
| дискурсивное |

|  |
| --- |
| Формировать и совершенствовать мыслительные операции |

|  |
| --- |
| Осуществлять перенос операций и приемов мышления из одной области в другую |

|  |
| --- |
| анализ |

|  |
| --- |
| Вырабатывать умения |

|  |
| --- |
| синтез |

|  |
| --- |
| Предвидеть развитие явлений |

|  |
| --- |
| сравнение |

|  |
| --- |
| обобщение |

|  |
| --- |
| Делать обоснованные выводы |

|  |
| --- |
| Классификация и др. |

|  |
| --- |
| Стимулировать процесс перехода от мышления, основанного на формальной логике, к мышлению, основанному на диалектической логике |

 **Заключение.**

По данной работе можно проследить развитие представлений о мышлении, становление теорий мышления, рассмотреть их противоречия. Ощутить связь между историческими, общественными процессами и преобладанием той или иной позиции по отношению к развитию мышления. Многие философы, ученые, психологи внесли свой вклад в изучение данной проблемы, раскрытие особенностей и закономерностей процесса развития мышления. Своими исследованиями пополнили сведения о процессе мышления: Гартли, Пристли, Эббингауз, Вундт (ассоциативная теория), О. Кюльпе, Мессер, К. Бюлер, Н. Ах (Вюрцбургская школа), Вертхеймер, Келер, Коффка, Левин (гештальтпсихология), А. Валлон, Ж. Пиаже и др. Каждое поколение ученых открывало новые особенности, неизвестные ранее критерии развития мышления. Однако теоретическое изучение мышления ушло далеко вперед по сравнению с практическим, экспериментальным. Осталось еще много не до конца исследованных процессов мышления, нуждающихся в разработке. Это позволит изобретать новые методы, разрабатывать новые методики по предотвращению нарушений развития мышления и восстановлению уже нарушенных функций мыслительного процесса.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Айсмонтас Б. Б. Общая психология. Схемы. М., 2002. – 288 с.

2. Гиппенрейтер Ю. Б., Петухов В. В. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. – 401 с.

3. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. Спб., 2004. – 320 с.

4. Маклаков А. Г. Общая психология. Спб., 2006. – 224 с.

5. Общая психология: курс лекций/ сост. Е. И. Рогов. М., 2003. – 448 с.

6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. М., 2002. – 512 с.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Спб., 2005. – 713 с.

8. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Ростов-на-Дону, 1999. – 672 с.