Міністерство освіти і науки України

Кіровоградський державний педагогічний університет

імені Володимира Винниченка

Кафедра практичної психології

Курсова робота з психології

Роль мислення в процесі успішного засвоєння знань молодших школярів

студентки 35 групи

заочного відділення

Тотко Т

Науковий керівник

Зубченко В.В.

Кіровоград - 2008Зміст

Вступ

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів, сприймань і продовжується мисленням, яке супроводжує усі розумові процеси людини.

Мисленнєва діяльність є багатогранною і складною.

Проблемами вивчення та дослідження процесу мислення займалися такі вітчизняні психологи, як Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, які дійшли до висновку, що саме мислення забезпечує нам можливість виходу за межі чуттєвого, розширює межі та глибини нашого пізнання, відображає суттєві зв'язки і відношення між предметами.

Такі вчені, як П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, Д. Ельконін проводили дослідження для з'ясування закономірностей, послідовностей, умов формування понять у процесі шкільного навчання, намагаючись пояснити мислення індивіда: його природу та перебіг; за яких умов, як і чому з'являється думка, як вона розвивається і вдосконалюється; розкриває закономірності мислення та причини його перебігу.

Таким чином, мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають ступенем пізнання.

Мислення надає людині можливість відобразити й зрозуміти не тільки те, що може бути безпосередньо сприйняте відчуттями, а й те, що сховане від безпосереднього чуттєвого сприймання.

Широка проблематика і зацікавленість процесом мислення призвели до актуальності розгляду даної проблеми в наш час і проведення експерименту, спрямованого на з'ясування рівня і особливостей розвитку мислення молодших школярів. Саме від рівня розвитку мислення залежить успішність процесу навчання і оволодіння знаннями. Тому вчитель повинен розвивати мислення своїх учнів. А для цього йому необхідно володіти методиками, спроможними визначити особливості розвитку даного психічного процесу на різних етапах онтогенезу, зокрема в молодшому шкільному віці.

Об'єктом дослідження є мислення учнів молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: особливості розвитку мислення молодшого школяра.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку мислення та в практичній перевірці рівня його розвитку за допомогою відповідних методик.

Завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз літератури з проблем дослідження мислення.

Виділити особливості розвитку мислення.

Провести діагностику молодшого школяра.

Підібрати прийоми для розвитку мислення.

Гіпотеза дослідження: у дітей молодшого шкільного віку переважає високий та середній рівні розвитку мислення.

Розділ 1. Теоретичний аналіз проблеми мислення

.1 Наукові підходи до дослідження проблеми мислення

Мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання [18, 168].

Мислення надає людині можливість відобразити й зрозуміти не тільки те, що може бути безпосередньо сприйняте відчуттям, а й те, що сховане від безпосереднього чуттєвого сприймання. Відомо, наприклад, що ми не відчуваємо безпосередньо інфрачервоних і ультрафіолетових променів, радіохвиль. Ми не можемо сприйняти справжню величину Землі, швидкість руху світла, електричного струму.

У підходах провідних вітчизняних психологів, зокрема Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперіна, Г. С. Костюка, можна виділити такі загальні положення щодо трактування мислення як предмета психології (О. К. Тихомиров) [29]:

1. Усі явища мислення не входять до предмета психології, необхідним є виділення спеціального аспекту вивчення мислення психологічною наукою.

2. Мислення процесуальне, або розгорнуте в часі, динамічне.

3. Мислення як процес і мислення як діяльність (С. Л. Рубінштейн) або орієнтування як процес та орієнтування як орієнтувально-дослідницька діяльність (П. Я. Гальперін) дуже часто розглядаються як близькі або навіть синонімічні поняття.

. Мислить суб'єкт, орієнтування також здійснює суб'єкт. Якщо на рівні теоретико-пізнавального й логічного аналізу абстрагувати мислення від суб'єкта можна і навіть необхідно, то на рівні психологічного аналізу це неможливо. Інакше кажучи, мислить суб'єкт, особистість, активна людина, яка не тільки пізнає навколишній світ, а й перетворює його власним розумом. Мислення являє собою ядро інтелектуально-творчого потенціалу особистості, його активну складову. Саме через мислення відбувається процес цементування окремих пізнавальних процесів у єдиний блок - інтелект людини, бо воно забезпечує здатність людини будувати індивідуальну «картину світу», по-своєму, відображати й розуміти навколишню дійсність, суб'єктивно розвивати й реорганізовувати індивідуальний суб'єктивний досвід, головним чином досвід пізнавальної взаємодії з навколишньою дійсністю.

Отже, мислення - це процес (пізнавальна діяльність), продукт якої характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності, воно диференціюється на види залежно від рівнів узагальнення і характеру засобів, які використовуються, залежно від новизни узагальнень і засобів для суб'єкта, а також залежно від ступеня активності самого суб'єкта мислення. Мислення - процесуальне, тобто розгорнуте в часі, динамічне. Хід мислення рідко з самого початку є запрограмованим, сама детермінація мислення також створюється і розвивається під час мислення, тобто теж є процесом [2, 123].

Перші експериментальні дослідження мислення були проведені психологами вюрцбурзької школи (О. Кюльпе, Н. Ах та ін.). Вони розглядали мислення як внутрішню дію (акт). Однак засоби дослідження тоді зводилися до самоспостереження, інтроспекції, а розробка об'єктивних методів тільки починалась. Згідно з уявленнями вюрцбурзької школи мислення - це акт бачення відношень, тобто всього, що не має характеру «відчуттів». Принциповим для цієї школи є констатація того, що мислення відбувається «без образів», тобто розуміння мислення тільки як мислення категоріями.

У дослідженнях вюрцбурзької школи мислення вперше розглядається як процес розв'язування задачі. Цей підхід дістав досить велике поширення у психології XX ст. У задачі виділялися два основні компоненти: «детермінуюча тенденція» та «уявлення про мету». Під впливом цих компонентів створюється установка, вони надають мисленню цілеспрямованого, впорядкованого характеру.

У працях представників гештальтпсихології розв'язування задачі розглядалося як переструктурування проблемної ситуації, завдяки якому предмети виявляють нові властивості. Розв'язання задачі виступає як гештальт, тобто як цілісне утворення, що визначає конкретні кроки та дії людини [8, 178-179].

Біхевіоризм (психологія поведінки) заперечував мислення як окремий психічний процес (і не тільки його), зводячи мислення до особливого типу поведінки, подібного до поведінки пацюка, який уперше потрапив у лабіринт. Необіхевіористи ввели в просту систему «стимул-реакція» проміжну перемінну - щось на зразок пізнавальної активності суб'єкта.

Психоаналіз (3. Фрейд та його послідовники) на перший план висуває проблему мотивів поведінки, в тому числі мислення. Основні мотиви - секс і агресія -- мають несвідомі характер і сфери проявів, зокрема сни. Сни трактуються як вид образного мислення, яке розгортається мимовільно.

За вченням І.Павлова, мислення "...нічого іншого не становить, як асоціації, спершу елементарні, що стоять у зв'язку зі зовнішніми предметами, а потім домінуючі. В основі мислення лежать як першо-сигнальні, так і друго-сигнальні зв'язки з домінуванням останніх. Саме другі сигнали, або "сигнали сигналів", забезпечують спеціально людське, вище мислення.

Вчені-психологи, зокрема Дж.Брунер та А.Сперлінг, дійшли висновку, що люди думають не лише за допомогою мозку, але й усього тіла. Нервова система, без сумніву, відіграє основну роль у процесі мислення, тому що інтегрує усі інші частини організму, однак органи чуття, м'язи, залози також виконують важливі функції у розумовому процесі.

1.2 Психологічні особливості мислення як пізнавального процесу

Слід зазначити, що мислення як процес відбувається завдяки мисленнєвим діям та операціям. Мисленнєві дії - це дії з об'єктами, що відображені в образах, уявленнях та поняттях. Вони відбиваються «в думці» за допомогою мовлення. Людина не діє безпосередньо з предметами, вона робить це подумки, не вступаючи в контакт із самими предметами й не вносячи реальних змін у їхню будову, розміщення.

Мислення дії є основним видом розумових дій. Вони формуються на основі зовнішніх практичних дій шляхом їх інтеріоризації. У дослідженнях П. Я. Гальперіна описано процес поетапного формування розумових (мисленнєвих) дій, який здійснюється протягом чотирьох етапів. Першим з них є зовнішня дія з опорою на матеріальні предмети, потім ці матеріальні предмети замінюються символами, спочатку теж матеріалізованими, а потім оформленими у вигляді вербальних знаків. Вербалізація відбувається спочатку голосно, а потім у вигляді «проговорювання» і, нарешті, в думках, за допомогою так званого внутрішнього мовлення. Пройшовши ці етапи поступової інтеріоризації, дії стають внутрішніми, розумовими, мисленнєвими. Вони узагальнюються, завдяки чому легко переносяться з одного матеріалу на інший, скорочуються, певною мірою автоматизуються. Кожна мисленнєва дія включає мисленнєві операції [4, 80-82].

Серед мисленнєвих операцій найважливішими вважаються аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення. Можна назвати ще класифікацію і систематизацію. З порівняння починається пізнання, але найсуттєвіші ознаки виявляються за допомогою попереднього аналізу і наступного синтезу. Ці операції виступають, як правило, в єдності та взаємозв'язку, тому й виникло досить відоме поняття «аналіз через синтез» (С. Л. Рубінштейн), яке означає поступове заглиблення в суть предмета або явища, вивчення усіх його сторін і властивостей (аналіз) у взаємозв'язках, синтезування їх для подальшого пізнання [18, 170].

Як зазначає С. Л. Рубінштейн, аналіз і синтез - це дві сторони, або два аспекти, єдиного мисленнєвого процесу. Вони взаємопов'язані та взаємозумовлені. Аналіз найчастіше здійснюється через синтез (тобто через синтетичний акт співвіднесення умов з ЇЇ вимогами); аналіз цілого завжди зумовлений тим, за якими ознаками в ньому об'єднані частини.

Отже, аналіз - це уявне відокремлення властивостей від об'єкта, виділення окремих його частин, елементів тощо. Аналіз - необхідна умова наукової інтерпретації фактів. Він вимагає повноти, глибини та точності. Це перший етап вивчення будь-якого явища. Наприклад, вивчаючи текст, ми поділяємо його на епізоди сюжету, фрагменти композиції і на менші сегменти (речення, слова, склади, фонеми); шукаємо різноманітні конструктивні зв'язки між ними, зовнішні відмінності та внутрішню єдність. Пізніше всі ці компоненти поєднуються між собою [26, 203].

Поєднання окремих компонентів об'єкта в єдине ціле називається синтезом. Синтез, як процес мислення, може відбуватись на різних рівнях у діяльності людини, починаючи від простого механічного сполучення частин цілого до створення наукової теорії на основі узагальнення окремих фактів і матеріалів досліджень. Він може здійснюватися як на основі сприймання, так і на основі спогадів та уявлень.

Порівняння - уявне зіставлення двох або кількох об'єктів з метою виявлення спільних чи відмінних ознак. Це елементарний процес, з якого починається пізнання. К.Ушинський вважав, що порівняння є основою будь-якого розуміння та мислення, все в світі ми пізнаємо лише через порівняння; "Якщо б ми знайшли предмет, який не мали з чим порівняти, то ми не могли б про нього нічого сказати" [18, 170-171].

Порівнюючи предмети чи явища, ми виділяємо найбільш спільні їхні ознаки і на цій основі здійснюємо узагальнення. Узагальнення - уявне згрупування предметів за загальними та істотними ознаками. Наприклад, за загальними ознаками об'єднуємо в одну групу вишню, гвоздику, кров - за кольором, але це не істотна ознака. За істотними ознаками (за призначенням) об'єднуємо стіл, стілець, шафу, крісло - це меблі. Узагальнюючи предмети за їх властивостями, ми змушені абстрагувати властивості від предметів.

Абстрагування - уявне відокремлення істотних властивостей від неістотних та від предмета в цілому, визначення спільної ознаки, що характеризує певний клас предметів. Суть абстрагування як операції мислення полягає в тому, що сприймаючи певний предмет і виокремлюючи в ньому певну частину, розглядаємо виділену частину чи властивість незалежно від інших складових даного предмета. Ми абстрагуємось від інших ознак інформації, часто оперуємо такими абстрактними поняттями, як "число", "матерія", "сила", "величина", "колір" тощо. Однак при якісній характеристиці об'єктів ми переходимо від абстрактного до конкретного, тобто здійснюємо конкретизацію (п'ять яблук, червона квітка, високий юнак тощо) [18, 171-172].

.3 Класифікація видів мислення та їх характеристика

Сучасна психологія розглядає мислення як варіативний і досить
неоднорідний процес, конкретні форми протікання якого залежать від
багатьох чинників [18, 178-179].

Найпоширенішою класифікацією в сучасній психології є так звана трійка - виділення трьох видів мислення за його формою:

. наочно-дійове (практично-дійове);

. образне (наочно-образне);

3. словесно-логічне (або поняттєве, вербальне, дискурсивне, теоретичне). (див. Додаток 1)

Мисленнєва задача при наочно-дійовому мисленні розв'язується безпосередньо в процесі діяльності. Саме з цього виду почався розвиток мислення в людини. З цього ж виду починається розвиток мислення в дитини.

Наочно-дійове мислення дитини включає, як правило, зовнішні дійові спроби. Воно розвивається у зв'язку з оволодінням предметною діяльністю. Засвоюючи засоби використання предметів, дитина засвоює і відношення між предметами, можливості впливу одного предмета на інший. Особливого значення тут набуває оволодіння опосередкованими діями з використанням предметів - знарядь-засобів.

Коли дитина нагромаджує досвід практичних дій, її мислення відбувається за допомогою образів. Замість того щоб здійснювати реальні спроби, вона виконує їх розумово, уявляючи собі можливі дії й результати (процес інтеріоризації). Так виникає наочно-образне мислення. Дуже важливим у цьому процесі є виникнення в мисленні дитини так званої знакової функції - розуміння того, що певні речі та дії можуть використовуватися для визначення інших, служити їхніми замінниками.

Цікаво, що, за даними Л. А. Венгера і В. С. Мухіної, дитина спочатку починає практично користуватися замінниками предметів і дій і тільки на цій основі поступово вловлює зв'язок між позначеннями і тим, що вони позначають.

У психології найбільше дослідженим вважається візуальне мислення, а тобто мислення, пов'язане із зоровими, візуальними образами. Воно відіграє велику роль у технічній творчості, винахідництві, конструкторській діяльності. Основним і, як правило, найрозвиненішим типом мислення в дорослої людини є словесно-логічне. Це мислення, що втілюється в поняттях, логічних конструкціях (судженнях, умовиводах) і характеризується застосуванням мовних засобів. Теоретичне мислення розвивається в підлітковому віці (12- 14 років). До цього періоду, якщо не проводити спеціальне навчання, існує так зване мислення у псевдопоняттях. Переважання вербального мислення в дорослої людини є досить природним, оскільки ми живемо сьогодні в умовах вербальної культури (книги, преса, вербальна комунікація). Щоправда, спеціалісти вважають, що деякі зміни в цьому плані може внести значне поширення комп'ютера, бо він поряд з телебаченням (відеокліп) містить окремі елементи комунікації в образах. Людина оперує за допомогою слова узагальненими поняттями, встановлює загальні закономірності, однак слово не може передати всього багатства образу [11].

В.В.Давидов виділяє емпіричне і теоретичне мислення. Емпіричний і теоретичний типи мислення базуються на характерних для кожного з них узагальненнях та абстрагуванні. За емпіричного узагальнення порівнюються окремі властивості різних предметів. Для цього виділяється не тільки те, чим відрізняються предмети один від одного, а й схожі, однакові, формально загальні їхні ознаки, що повторюються. Ці загальні ознаки ототожнюються із суттєвими. Вони абстрагуються від інших (несуттєвих) ознак і оформляються вербально (тобто словесно). Таке мислення в підсумку приводить до створення емпіричного поняття, в якому фіксується емпіричне знання, що не відображає суті предметів. Головною функцією емпіричного мислення є виділення родо-видових зв'язків предметів і об'єднання їх у різні класи й категорії [6, 118-119].

Теоретичне (змістове) абстрагування й узагальнення полягає в аналізі певної цілісної системи з метою виявлення закономірності становлення внутрішньої єдності цього цілого. На базі змістового абстрагування й узагальнення виникає теоретичне поняття, яке водночас є формою відображення певного об'єкта й засобом його мисленої побудови, відтворення як цілісної системи.

Отже, теоретичне мислення виявляє не тільки зовнішню схожість або відмінність предметів і явищ, а й їхню внутрішню природу, суть. Основною метою теоретичного мислення є пояснення походження аналізованої системи.

Психологічні дослідження, проведені під керівництвом В.В. Давидова, дали можливість виділити в теоретичному мисленні три основні компоненти: теоретичний аналіз, змістову рефлексію і планування.

Теоретичний аналіз дає змогу визначити внутрішню суттєву основу, властивість предметів і явищ і абстрагуватися від зовнішніх несуттєвих особливостей. Зокрема, у навчанні теоретичний аналіз сприяє знаходженню загального принципу побудови задач і, отже, загального способу їх розв'язання. Загальний спосіб, або принцип розв'язування, формується на одній-двох задачах («з місця»), а потім переноситься на цілий клас таких задач. [6, 122].

Змістова рефлексія забезпечує пошук і розгляд суттєвої засади власних дій. Вона допомагає людині мислено аналізувати власні дії, зважити засоби й способи, які використовуються, з точки зору їхньої відповідності умовам задачі та особливостям структури.

Планування (внутрішній план дій) виражається у здатності людини мислено проводити пошук, побудову системи можливих дій і визначати оптимальні дії, що відповідають суттєвим умовам задачі. Планування забезпечує мислену, без використання зовнішніх опор, зміну умов задачі з метою виявлення суттєвих відношень, воно сприяє визначенню шляхів досягнення мети і співвідношення проміжних і кінцевих результатів та цілей.

Наукова школа В. В. Давидова розробляє проблему формування теоретичного мислення як засади виховання творчої особистості професіонала, який в усіх сферах трудової діяльності вловлює глибинні та суттєві зв'язки між предметами і явищами, знаходить узагальнені шляхи розв'язання професійних задач.

Розрізняється також теоретичне і практичне мислення, або теоретичний і практичний інтелект. Ці види мислення виділяються за типом розв'язуваних задач і відповідних структурних і динамічних особливостей. Практичне мислення спрямоване на вирішення практичних задач, або перетворення практичних ситуацій. Основна мета практичного мислення - підготовка фізичного перетворення дійсності: постановка мети, складання планів, проекту, схеми. Інакше кажучи, йдеться про мисленнєвий акт, що дає практично ефективний результат [26, 156].

Практичне мислення, як правило, відбувається в ситуації, коли прийняття рішення тісно злите, майже збігається з його втіленням у життя. Найяскравіший приклад - прийняття рішення полководцем, проаналізоване Б. М. Тепловим у його відомій праці «Розум полководця» (1943). У практичному інтелекті, за Б. М. Тепловим, виявляються єдність і нерозривний зв'язок мислення суб'єкта та його волі (як сукупності сили характеру, енергії й рішучості, здатності приймати «непопулярні» рішення і брати на себе відповідальність за них).

Для діяльності оператора великих систем управління характерний особливий тип практичного мислення - так зване оперативне мислення. Воно протікає, як правило, в напружених, екстремальних умовах. Під оперативним мисленням розуміється розв'язування практичних задач на базі моделювання оператором об'єктів діяльності, в результаті чого формується модель наступних дій (план), що забезпечує досягнення поставленої мети.

Специфічними особливостями оперативного мислення виступають єдність процесів сприймання й осмислювання ситуації, яка здебільшого змінюється дуже швидко, збіг у часі прийняття рішення та його виконання, жорстко детерміновані часові межі. Оперативне мислення пов'язане з переживаннями щодо відповідальності за рішення, яке приймається, і тому вимагає великого емоційно-вольового напруження. Якщо практичний інтелект тісно пов'язаний з вольовими якостями людини, то наступна класифікація підкреслює зв'язок мислення з емоціями та переживаннями. Йдеться про нещодавно запроваджені поняття - саногенне та патогенне мислення (дослідження К.М.Орлова). Маємо на увазі розумовий, мисленнєвий вплив на афективну сферу людини, тобто мисленнєву регуляцію емоцій І почуттів. З точки зору Ю. М. Орлова, будь-яка емоція є згубною, стресогенною, якщо вона повністю керує поведінкою людини, цілком опановує її. Однак емоції - продукт розуму, тому від розумової поведінки може залежати й вплив негативних, емоцій на психіку [13, 79].

За патогенного мислення стрес, напруженість можуть посилюватися й підвищувати ймовірність виникнення психічних розладів. Роздуми, думки, уявлення, пов'язані з образою, соромом, заздрістю, невдачею, страхом, ревнощами та іншими негативними емоційними переживаннями людини, становлять зміст патогенного мислення. Патогенному мисленню властиві цілковита свобода уяви, відсутність контролю над вільним перебігом образів і думок, відсутність рефлексивного аналізу свого мислення та неусвідомленість тих розумових, операцій, які породжують емоцію. Отже, патогенне мислення має певні риси, через які можуть породжуватися розлади психіки - як її коливання в межах норми, так і патологічні відхилення.

Саногенне мислення, навпаки, сприяє подоланню негативних емоцій та психологічному оздоровленню людини. Для саногенного мислення характерний динамізм зв'язку особистості зі світом образів, у якому відображуються життєві ситуації. В процесі цього виду мислення суб'єкт відокремлює себе від власних переживань і спостерігає за ними; він відтворює стресову ситуацію на тлі спокою та концентрації уваги, пристосовується до неї. Важливим є також розуміння людиною тих психічних станів, які контролюються (скажімо, розуміння природи страхів, сорому, образи тощо), інакше кажучи, саногенне мислення вимагає досить високого рівня розвитку психологічної культури особистості [13, 120-121].

Саногенне мислення є одним з ефективних засобів розв'язування психотравмуючих проблем, який базується на свідомій "їх постановці та розгляді, свідомому рефлексивному аналізі власних емоцій та емоціогенних (стресогенних) факторів. Отже, саногенне мислення - важливий компонент інтелекту людини, який відіграє принципову роль у розв'язанні власних, внутрішніх проблем особистості.

Саногенне мислення можна вважати одним з варіантів більш широкого поняття, такого як позитивне мислення (М. Мольц). Ідеться про створення й постійну підтримку, підкріплення позитивного образу власного «Я» внаслідок впливу успішних учинків і загалом життєвих успіхів. На думку М. Мольца, всі наші дії, почуття, вчинки, навіть здібності узгоджуються з цим образом власного «Я» через як свідомі, так і підсвідомі механізми саморегуляції. Саме тому так важливо, щоб цей образ був позитивним і не руйнувався в разі невдачі або інших «помилок» у поведінці, діяльності, навіть у житті.

Завдяки принципам позитивного мислення ніколи не буває пізно змінити уявлення про себе, створити цілісний позитивний образ власного «Я», і тоді життєві проблеми, в тому числі психотравмуючі, узгоджуючись із цим новим образом, розв'язуються легко, без надмірних зусиль. Однак для створення й підтримки позитивного образу власного «Я» необхідні такі риси інтелекту, як творче мислення й творча уява, тобто творчий механізм (М. Мольц).

Дискурсивне, аналітичне (або логічне) мислення відрізняють від інтуїтивного за такими трьома ознаками:

часова (період протікання процесу);

структурна (поділ на етапи);

рівень протікання (усвідомленість або неусвідомленість).
Аналітичне мислення розгорнуте в часі, має чітко виражені етапи, значною мірою представлене у свідомості мислячої людини [5, 14-15].

Інтуїтивне мислення протікає досить швидко, згорнуто, не має чітко виражених етапів, мінімально усвідомлене. Висока швидкість мисленнєвих процесів за інтуїтивного мислення принципово змінює і якісні його особливості, використовувані психологічні механізми.

За ступенем новизни одержуваного в ході мисленнєвої діяльності продукту відносно вихідних знань суб'єкта розрізняються мислення творче (або продуктивне) та мислення репродуктивне. Творче мислення разом із творчою уявою - це психологічна основа людської творчості, джерело інновацій у всіх сферах діяльності людини.

Існує думка, що будь-яке мислення є продуктивним, творчим процесом, який завжди відкриває і прогнозує щось суттєво нове. Такої думки дотримується, зокрема, А. В. Брушлінський. Його обґрунтування пов'язане з розумінням функції психічного як відображення безперервних змін зовнішнього світу, які неможливо заздалегідь і цілком передбачити [5, 17-19].

Нарешті, дослідження на межі психології й психіатрії, необхідність вирішення психотерапевтичних проблем, якими, на жаль, так насичене сучасне життя, дали поштовх до ще одного поділу видів мислення на реалістичне й аутичне. Реалістичне спрямоване на зовнішній світ, відображає його й керується його реальними законами, а аутичне майже не залежить від дійсності, логічних законів і керується не ними, а бажаннями людини, або, інакше, її афективними потребами. Під афективними потребами розуміють звичайно прагнення людини отримувати насолоду й уникати неприємних переживань. Ослаблення логічного мислення приводить до переваги аутичного, з іншого боку, аутичне мислення в дитини є природженим, а логічне, як уже зазначалося, набувається завдяки досвідові [5, 19-20].

.4 Характеристика форм мислення

Людина пізнає світ логічним шляхом, за допомогою органів чуття, свої знання формує у вигляді понять. Поняття - форма мислення, що відображає істотні властивості, зв'язки, виражені словом чи групою слів. Поняття є загальні та часткові, конкретні та абстрактні, емпіричні й теоретичні.

Емпіричні поняття формуються на основі порівняння; теоретичні - на основі встановлення об'єктивних зв'язків між загальним та індивідуальним. Формування кожного нового поняття вимагає перевірки, уточнення, аналізу з метою встановлення його істинності [18, 174].

У понятті загальне й спеціальне призначення предмета виражені в одному слові. Це не конкретний образ, на відміну від сприймання, а узагальнення, де в одному слові відображаються наші знання про предмет чи цілу групу предметів (наприклад, "книга", "суспільство", "Всесвіт").

Зміст понять розкривається в судженнях. Судження - форма мислення, яка відображає зв'язки між предметами та явищами, ствердження чи заперечення чогось.

Виділяють загальні, часткові та поодинокі судження. Судження є істинні та хибні. Істинні - це ті, що перевіряються часом, обставинами, практикою. Судження існує в слові. При конструюванні тих чи інших суджень велике значення мають як логіка, розум, так і почуття та емоції.

Людина - розумна істота, вона вміє мислити, однак, на думку О.Леонтьєва, "окрема людина стає суб'єктом мислення, оволодівши мовою, поняттями, логікою".

Логічний висновок - це асоціація суджень, форма мислення, за якої на основі кількох суджень виводять нове [18, 174-175].

Індуктивний висновок - логічний висновок, зроблений в процесі мислення від часткового до загального (виводимо загальне правило з окремих випадків), виражає можливість, а не впевненість.

Дедуктивний висновок - логічний висновок, зроблений в процесі мислення від загального до конкретного, часткового. Ще Аристотель сформулював силогізм - основний метод дедукції: якщо два судження є правильними, то і висновок буде правильним.

Так чи інакше ми постійно висловлюємо свої думки у різній формі: поняття, судження, логічні висновки.

мислення діти пізнавальний психологічний

Розділ 2. Особливості розвитку мислення молодших школярів в процесі успішного засвоєння знань

.1 Психологічні особливості розвитку мислення молодших школярів

Мислення молодших школярів часто характеризують як конкретного образне. Справді, воно є таким, особливо в учнів перших класів. Але водночас у його структурі дедалі більше зростає роль абстрактних компонентів.

Конкретність мислення першокласників проявляється в тому, що ту чи іншу мислительну задачу вони можуть розв'язати, тільки виходячи з означених словами конкретних предметів, їх зображень або уявлень; коли ж дітям треба ілюструвати прикладами загальні положення, застосовувати їх до конкретних фактів, то вони зазнають труднощів. Їм легше проаналізувати конкретний факт і зробити з нього відповідні висновки, ніж навести приклад до загального положення [29, 194].

Під впливом навчання в мисленні молодшого школяра змінюються співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному залежно від змісту навчання. Завдання його полягає в тому, щоб забезпечувати розвиток не тільки абстрактного, а й конкретного мислення молодших школярів. Виконуючи завдання на визначення об'єктів, першокласники на початку навчального року здебільшого виділяють функціональні їхні ознаки, тобто ознаки, пов'язані з призначенням предметів («будинок, щоб жити», «ніж, щоб різати», «корова дає молоко» тощо). Під впливом навчання в учнів стає дедалі менше таких визначень. З'являються визначення, в яких перелічуються істотні й неістотні ознаки об'єктів («кавун - плід, він росте, зверху зелений або ж темний, а всередині червоний, смачний, є насіння»), а потім загальні й істотні ознаки, властивості окремих предметів. Учні II-III класів відомі їм поняття визначають, виділяючи загальні та істотні ознаки об'єктів [29, 104].

Розвиток мислення молодших школярів виявляється в їх здатності усвідомлювати й розв'язувати дедалі складніші пізнавальні й практичні задачі, здійснювати потрібні для їх розв'язання дії й операції, виражати їх результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах.

Учні перших і частково других класів застосовують переважно практично-дійовий і образно-мовний аналіз. Діти порівняно легко розв'язують задачі, коли можна використати практичні дії із самими предметами, наприклад, паличками, кубиками або виділити ознаки частин предметів, спостерігаючи їх. Спочатку аналіз є елементарним. Так, першокласники на початку навчального року схильні аналізувати тільки одну частину предмета (у розповіді чи при описі картини вони визначають одну-дві події, не виділяючи головної). Поступово аналіз набуває комплексного характеру, стає повнішим, оскільки учні розглядають більш-менш усі частини чи властивості пізнаваного предмета, хоч ще не встановлюють взаємозв'язків між ними [28, 38-39].

У частини учнів другого класу і в більшості учнів третього класу аналіз стає систематичним. Розглядаючи частини і властивості предметів, учні знаходять серед них головні, виявляють їх взаємозв'язки і взаємозалежності. Об'єктом аналізу є предмети, явища, процеси, дії, вчинки людей, мовні явища. Аналіз при цьому тісно пов'язується з синтезом, тобто мисленим об'єднанням виділених елементів у єдине ціле, встановленням зв'язків між ними. Аналіз, як і синтез, потрібний для того, щоб учні усвідомили будь-який наочний і мовний матеріал.

Рівень аналізу й синтезу у молодших школярів залежить не тільки від їх загального розвитку, а й від змісту предметів, які є об'єктами аналізу ти синтезу, від ступеня обізнаності з ними. Для молодших школярів аналіз є більш доступним мислитель процесом, ніж синтез. Учні початкових класів краще виділяють частини предмета, ніж встановлюють співвідношення між частинами. Школяр цього віку набагато здатніший виділяти елементи в цілому, яке дається йому відразу, ніж об'єднувати те, що зустрічається в його досвіді роздільним [26, 213].

Аналіз і синтез поєднуються в порівнянні об'єктів. Розвиток порівнянь у молодших школярів, як показав ряд спеціальних досліджень (Г. І. Кагальняк, О. Я. Савченко та ін.), значною мірою залежить від того, наскільки часто даються учням завдання на порівняння різних об'єктів, їх груп і класів, як визначаються орієнтири для зіставлення об'єктів, виділення їх істотних подібних і відмінних ознак. Доведено, що молодші школярі можуть учитися порівнювати і що формування вміння порівнювати підносить на вищий рівень їх аналітико-синтетичну діяльність [19, 123-124].

Молодші школярі одного і того самого віку по-різному порівнюють однакові предмети, при однакових умовах вони з різним успіхом оволодівають умінням порівнювати. Так, одні учні схильні знаходити тільки різні, інші й подібні ознаки, одні переважно яскраві, які привертають їх увагу, інші - виділяють і малопомітні ознаки. Одні діти здійснюють порівняння на основі випадково виділених ознак, інші намагаються дотримуватися певної послідовності в їх виділенні. Є індивідуальні відмінності і в кількості ознак, за якими порівнюються предмети, загалом же вони збільшуються з віком учнів. Якщо дидактичні умови сприятливі, молодші школярі успішно навчаються порівнювати також числові й алгебраїчні вирази, формули, схеми, речення тощо, знаходити в них схоже й відмінне. Молодшим школярам доводиться порівнювати не тільки сприйняті, а й уявлювані об'єкти. Другокласники можуть успішно виділяти спільні й відмінні ознаки двох уявлюваних, відомих їм предметів, живих істот (наприклад, горобця й ворони, яблука і сливи тощо). Порівнюючи нові й раніше пізнані предмети чи явища, молодші школярі не тільки аналізують їх, а й синтезують, висловлюючи результати цих процесів у формі суджень.

Аналіз переходить у абстрагування, яке стає важливим компонентом мислительної діяльності учнів, потрібним для узагальнення і формування понять. За даними М. Н. Шардакова, однією з особливостей абстракції в учнів молодших класів є їх тенденція приймати зовнішні, яскраві ознаки об'єкта за суттєві, хоч вони нерідко не є такими. Молодшим школярам порівняно легше дається абстрагування властивостей предметів, ніж їх зв'язків і відношень. Конкретне значення слів заважає молодшим школярам абстрагувати їх граматичну форму. З цієї причини учні плутають дієслова з іменниками, що означають дію.

Виділяючи три взаємозв'язаних функції абстракції в пізнавальній діяльності (ізолювання ознак об'єктів, підкреслення їх, розчленування), Є. Н. Кабанова-Меллер зазначає, що молодші школярі частіше користуються ізолюючою абстракцією, виділяють лише суттєві ознаки предметів. Підкреслюючи їх, вони не повністю абстрагуються від інших. їм важко здійснювати варіювання істотних і неістотних ознак. Тому діти часто їх змішують, ототожнюють [8, 74].

Н.О.Менчинська розрізняє первинну й вторинну абстракції. Первинна абстракція служить узагальненню, яке приводить до утворення нового поняття, вторинна абстракція пов'язана із застосуванням поняття чи іншого узагальнення у процесі розв'язування нових задач. У молодших школярів можуть в Певних дидактичних умовах розвиватися обидва види абстракції. Вторинну абстракцію легше здійснювати учням тоді, коли їх навчають користуватися схемами.

Схеми допомагають молодшим школярам абстрагувати кількісні залежності від конкретного змісту задач. Ця допомога стає особливо ефективною, якщо учні навчаються самостійно креслити схеми, зіставляти їх з умовами задач і виявляти в різному їх змісті однакову абстрактну математичну залежність. Аналіз об'єктів, абстрагування їх спільних ознак підготовлює узагальнення, яке виявляється у віднесенні учнями предметів і явищ до певних їх груп, видів, родів тощо, дає змогу класифікувати об'єкти й повною мірою систематизувати свої знання про них [14].

У першокласників на початку навчального року спостерігаються різні способи виконання завдань на групування зображених об'єктів. Деякі учні вдаються до перспективно-практичного способу, який полягає в тому, що вони зіставляють зображені предмети, виділяють у них схожі частини й відповідно їх групують. Провідна роль тут належить перспективним діям, практичні дії та мовні акти виступають як підлеглі перспективним, вони полегшують наочне виділення подібних частин у предметах. Більшість учнів узагальнює предмети, перспективно виділяючи і називаючи кілька подібних ознак. Є учні, які вдаються до уявно-мовного способу узагальнення, доповнюючи зображення відомостями про спільні ознаки, взятими з свого попереднього досвіду. Під впливом навчання більш підготовлені учні переходять до досконалішого способу узагальнення, який можна назвати понятійно-мовним. Вони відносять названі їм об'єкти до «тварин», «рослин», «меблів» тощо, виділяють групи «хижих і свійських тварин», «птахів, які біля хати ходять» і «птахів, які в лісі живуть». В учнів другого класу під впливом вимог навчальної діяльності поступово вдосконалюються способи узагальнення, від переважно наочно-мовних способів діти переходять до переважно уявно-мовних, а під кінець навчального року -- до понятійно-мовних способів. Відповідно змінюються й результати узагальнень [13, 187].

Недиференційовані узагальнення змінюються першими поняттями, обсяг яких поширюється на значне коло предметів. Учні усвідомлюють, що дві групи узагальнень, названих словами «звірі» і «птахи», об'єднуються в одну групу «тварин», що «кущі» й «дерева» належать до «рослин» і що «машини» і «меблі» - це «предмети». Але такі результати виявляються тільки тоді, коли з учнями ведеться спеціальна робота, спрямована на формування в них умінь узагальнювати, групувати, класифікувати живі й неживі об'єкти (Т. В. Косма).

Названі вище способи узагальнення учнями різних об'єктів є водночас певними його рівнями. Результатами їх є недиференційовані уявлення, утворювані на основі спільної, часто однієї і до того ж несуттєвої ознаки певної групи об'єктів, або диференційовані уявлення, які відбивають ряд спільних ознак того чи іншого кола об'єктів, перші поняття про них, які виражаються родовими й підпорядкованими їм видовими термінами.

Учні молодших класів швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними. Індуктивні й дедуктивні умовиводи переплітаються в мисленні дітей, спрямованому на розв'язування доступних для них пізнавальних задач, зокрема таких, що вимагають розкриття причин різних природних явищ, мотивів поведінки персонажів літературних творів, з якими учні цього віку ознайомлюються. Є й індивідуальні особливості мислення молодших школярів, які виявляються в рівнях його мислительних операцій, у гнучкості мислення, у співвідношеннях конкретно-образних та абстрактно-словесних його елементів [2]. Серед молодших школярів є учні з відносно високим і низьким рівнем розвитку операцій аналізу і синтезу, абстрагування і узагальнення. Ці рівні знаходяться в тісному взаємозв'язку з показниками індивідуальних відмінностей у розвитку гнучкості мислення (Г. П. Антонова).

.2 Експериментальне дослідження особливостей розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку

На базі загальноосвітньої школи №34 міста Кіровограда було проведено дослідження для з'ясування особливостей розвитку мислення молодших школярів, учнів З-б класу.

В дослідженні загальна кількість респондентів дорівнювала 20 учням.

Для діагностування особливостей мислення дітей молодшого шкільного віку були використані наступні методики:

1. Методика дослідження особливостей узагальнення.

Мета дослідження: визначення рівня та особливостей узагальнення.

Стимульний матеріал: бланк з 12 рядами слів по 4 слова у кожному рядку.

Інструкція: « На бланках, які лежать перед Вами, надруковані ряди зі словами. У кожному рядку слів знайдіть таке , яке не пов'язане з іншими, тобто зайве і викресліть його».

В результаті діагностування особливостей узагальнення було виявлено, що 80% учнів класу мають високий показник узагальнення; 10% учнів мають середній та низький рівень здатності до узагальнення. (Див. Додаток 2)

Результати дослідження особливостей узагальнення учнів З-Б класу наведені у таблиці №1.

Таблиця 1

Результати діагностування особливостей узагальнення учнів 3-Б класу

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Високий | Середній | Низький |
| Кількість досліджуваних у % | 80 | 10 | 10 |

. Методика дослідження логіки і гнучкості мислення.

Мета дослідження: визначення рівня логіки і гнучкості мислення.

Стимульний матеріал: бланк із зображенням зліва пари слів, та слово до якого потрібно підібрати пару з 5 запропонованих понять.

Інструкція: « Перед Вами бланк на якому зліва розташована пара слів. Вам потрібно встановити між ними логічний зв'язок, а потім за анологією побудувати пару зліва, вибираючи із запропонованих потрібне поняття»

В результаті діагностування логіки і гнучкості мислення було виявлено, що 40 % учнів класу мають високий рівень розвитку логіки і гнучкості мислення, 40 % учнів - середній і 20 % учнів - низький рівні розвитку логіки і гнучкості мислення. (Див. Додаток 3)

Результати діагностування показані в таблиці № 2.

Таблиця №2 Результати діагностування логіки і гнучкості мислення учнів 3-Б класу

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Високий | Середній | Низький |
| Кількість досліджуваних у % | 40 | 40 | 20 |

. Методика дослідження аналітичності мислення.

Мета дослідження: визначення рівня розвитку аналітичності мислення.

Стимульний матеріал: бланк з 20 рядами чисел, складеними за певною закономірністю.

Інструкція: « На бланках, які лежать перед Вами, надруковано ряди чисел. Спробуйте встановити, за якою закономірністю складено кожен із числових рядів, дописавши в ньому ще два числа. Не затримуйтеся довго на одному ряді. Якщо не можете правильно встановити закономірність переходьте до наступного ряду ».

В результаті діагностування аналітичності мислення було виявлено, що лише 10 % учнів мають високий рівень аналітичності мислення; 55 % - середній рівень і 35 % - низький рівень аналітичності мислення. ( Дивись Додаток 4 )

Одержані результати діагностування аналітичності мислення показані в таблиці №3.

Таблиця №3 Результати діагностування аналітичності мислення учнів 3-Б класу

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівень | Високий | Середній | Низький |
| Кількість досліджуваних у % | 10 | 55 | 35 |

Під час проведення дослідження в учнів класу переважав гарний настрій; учні виявляли інтерес до запропонованих завдань і намагались виконувати їх якомога краще.

Порівнюючи результати дослідження особливостей узагальнення, можемо зробити висновок, що для дітей молодшого шкільного віку є характерний розвиток здатності до узагальнення, який перебуває на високому рівні розвитку.

Такі учні, як правило, досконало володіють потрібними на даному етапі навчання мислительними діями та операціями. Знайомлячись з умовою задачі, діти усвідомлюють її узагальнено, відкидають неістотне, схематизують і відносять до певного структурного типу.

За аналізом результатів дослідження логіки і гнучкості мислення приходимо, до висновку, що в учнів класу переважає високий та середній рівні розвитку логіки і гнучкості мислення.

Для учнів є характерна гнучкість та словесно-логічне розуміння змісту завдань. Розв'язуючи задачі, вони діють цілеспрямовано; аналізуючи ситуацію, виділяють встановлені зв'язки.

Порівнюючи результати дослідження аналітичності мислення з особливостями узагальнення приходимо до висновку, що аналітичність мислення молодших школярів знаходиться на достатньому рівні розвитку.

За аналізами результатів дослідження в учнів переважають середній та низький рівні розвитку. Це пояснюється тим, що школярі мають ще недостатньо розвинений процес планування, обґрунтування математичного шляху розв'язання задач. Учні здійснюють аналіз згідно з умови даної задачі, переносячи спосіб дії, сформований у розв'язані інших задач.

Крім того, у практиці шкільного навчання використовуються прості і складні, прямі і непрямі, з недостатніми чи надлишковими умови задачі. А ще в свою чергу призводить до труднощів орієнтування у загальній математичній структурі задачі.

.3 Корекційна програма розвитку мислення для дітей молодшого шкільного віку

Мета: Активізація та розвиток мисленнєвих операцій, формування загальної інтелектуальності у дітей.

Завдання:

Розвиток мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння,
виділення істотних понять.

Розвиток продуктивності мислення, що виявляється у численних
варіантах рішення, свободи вираження нестандартних ідей та гнучкості
мислення.

Розвиток здатності виділяти істотне у явищах дійсності, уміння знаходити приховані, незвичні можливості предметів і явищ.

Форма роботи: індивідуальна. Для молодшого шкільного віку.

Методи роботи: ігри, вправи, задачі.

Список використання літератури:

Калашникова Л.В., Гурова О.М., Зубченко В.Г., Уличний І.А. Психологія розвитку: навчально-методичний посібник. - Кіровоград, 1999 р.

Мислення дитини /Упоряд.: С.Максименко, Л.Кондратенко, О. Главник К. Главник, 2004.

3. Практична психологія та соціальна робота: науково-практична освітньо-методичний журнал, №2-3 2003 р.

4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. - М., Владос, 2003.

Зайняття № 1

1. "Згадай і напиши слова"

Мета: розвиток швидкості та широти мислення.

Стимульний матеріал: аркуш паперу, ручка.

Зміст: Потрібно згадати і записати за 3 хвилини якомога більше слів, які б розпочиналися на певну літеру (наприклад на літеру "м"). При записуванні слів потрібно уникати малопоширених термінів, однокорінних слів. Можна записувати слова із таких галузей: імена, географічні назви, рослини, тварини, матеріали, їжа, побут, медицина, природа, людина, мистецтво, спорт.

2. "Ключ до невідомого"

Мета: розвиток гнучкості і узагальнення.

Зміст: шляхом заданих запитань дитина повинна відгадати загадане слово тренером. При цьому можна задавати наступні запитання: До якого виду ми його відносимо? Які має властивості? Як його застосовують? Чи змінються?

Якого кольору?

Загадувати слова потрібно, які є відомими для дитини. Виконуючи цю вправу, бажано демонструвати предмети, які були відгадані. Для цього можна класти їх в коробку і після відгадування показувати дитині.

3. "Четвертий зайвий"

Мета: розвиток особливостей узагальнення, здатності для абстрагування, оперування вербальними поняттями.

Стимульний матеріал: бланк із надрукованими словами, ручка.

Зміст: У кожному завданні пропонується 4 слова, із яких з об'єднані смисловим зв'язком, а одне - зайве. Потрібно у кожному рядку слів знайти таке, яке не підходить, тобто зайве, і пояснити чому.

Стіл, ліжко, підлога, шафа.

Молоко, вершки, сало, сметана.

Черевики, чоботи, шнурки, валянки.

Молоток, кліщі, пилка, цвях.

Солодкий, гарячий, гіркий, кислий.

Береза, сосна, дерево, дуб.

Літак, віз, людина, корабель.

Василь, Федір, Семен, Петренко.

Сантиметр, метр, кілограм, кілометр.

Токар, вчитель, лікар, книга.

Глибокий, високий, світлий, низький.

Годинник, барометр, термометр, аероплан.

4. Хвилинка відпочинку "Метелик"

Дитина уявляє себе гарним метеликом, який пурхає з квітки та перелітає на іншу квіточку, збирає солодкий медок, милується красою оточуючого світу.

5. "Схожість і відмінність" Мета: розвиток порівняння.

Зміст: дитині пропонується порівняти між собою 2 різні предмета чи поняття. Це має бути порівняння добре відомих предметів.

Наприклад:

молоко і вода;

корова і кінь;

літак і поїзд;

ранок і вечір;

трикутник і квадрат;

дзеркало і окуляри;

книга і зошит;

лікарня і будинок.

6. "Склади умову задачі"

Мета: розвиток математичного і логічного мислення. Дитині за 4 хвилини пропонується скласти умову задачі, яка б розв'язувалася так:

м : 4 3 м

м : 3 м 140

7. "Помилка"

Мета: розвиток критичності мислення.

Стимульний матеріал: невеликий за розміром текст, в якому допущена помилка.

Зміст: дитині пропонується прочитати текст і знайти речення, в якому допущено помилку. Цю помилку потрібно виправити і пояснити, чому втрачається смисл тексту, якщо не виправляти дану помилку.

8. "Виділення суттєвих ознак поняття"

Мета: розвиток узагальнення, семантичної гнучкості.

Стимульний матеріал: бланк зі словами, ручка.

Зміст: дитині пропонується на бланку зі словами, в кожному завданні підібрати два слова, що позначають суттєві ознаки виділеного поняття.

Сад (рослини, садівник, собака, паркан, земля).

Річка (берег, риба, рибалка, водорості, вода).

Місто (автомобіль, будинок, велосипед, натовп, вулиця).

Сарай (сіновал, кінь, дах, худоба, ставки).

Книга (малюнок, війна, папір, любов, текст).

Гра (карти, гравці, штрафи, покарання, правила).

Спів (дзвін, мистецтво, голос, аплодисменти, мелодія).

Читання (очі, друк, книга, картинка, слово).

Заняття № 2

1. "Склади речення"

Мета: розвиток операції конкретизації, гнучкості, аналізу.

Зміст: беруться 3 не пов'язані між собою слова, наприклад, "озеро", "олівець", "ведмідь". З цими словами потрібно скласти якомога більше речень, які б обов'язково включали в себе ці 3 слова. Ці задані слова можна вживати і в інших відмінках; використовувати і інші слова, що допоможуть скласти речення.

2. "Порівняй"

Мета: розвиток порівняння та абстрагування мислення.

Зміст: дитині пропонуються 2 пари слів. Потрібно порівняти їх між собою.

Наприклад

лижі - ковзани

річка - птах

оса - цвях

гора - цукерка

метелик - літак

3. "Числові ряди"

Мета: розвиток аналітичності мислення.

Стимульний матеріал: бланк із надрукованими рядами чисел, ручка.

Зміст: дитині пропонується продовжити кожен із рядів, при цьому потрібно встановити закономірність написання чисел і свою відповідь записати на бланку.

4. Ауторелаксація "Чарівний сон"

Ставиться запис "шум моря". Дитині пропонується заплющити очі і уявити собі сон...

Після прослуховування запису йде розповідь про побачене уві сні.

5. Задачі на кмітливість

Мета: розвиток вміння знаходити приховані, незвичні властивості предмета. Зміст: дитині пропонується розв'язати наступні задачі:

У Гвинтика в комбінезоні 17 кишень. У Шпунтика стільки ж. У кожній кишені Гвинтика по дві гайки, а в кожній кишені Шпунтика - по три. Скільки гайок у друзів-механіків?

У школу йшло 8 учнів, а назустріч ще 2. Скільки учнів йшло в школу?

3. Чебурашка і Гена їдуть в електричці. Якщо лічити з початку електрички, то їх вагон четвертий, якщо з кінця - то шостий. Скільки вагонів у електричці?

6. "Словесні пропорції"

Мета: розвиток аналітичності мислення.

Стимульний матеріал: бланк із надрукованими словами, ручка.

Зміст: У кожному завданні пропонується встановити подібність за аналогією.

Вівця - ягнятко. (Корова - пасовисько, роги, молоко, телятко).

Ложка - каша. (Виделка - масло, ніж, посуд, м'ясо).

Вухо - чути. (Зуби - бачити, рот, жувати, щітка).

Чай - цукор (Суп - вода, тарілка, крупа, сіль).

Дерево - сук. (Рука - сокира, нога, робота, палець).

Дощ - парасолька (Мороз - холод, сані, шуба, палиця).

Школа - навчання. (Лікарня - лікар, учень, лікування).

Пісня - глухий. (Картина - хромий, художник, сліпий).

7. "Пошук предметів за заданими властивостями"

Мета: розвиток операції конкретизації, гнучкості, узагальнення, Зміст: Ставиться завдання назвати якомога більше предметів, які мають певні властивості, протилежні функції; предмети, що сході один на одного. Наприклад: двері (вони і зачиняються і відчиняються) літак і метелик.

8. "Знайди назву твору" Мета: розвиток гнучкості мислення. Стимульний матеріал: невелике оповідання чи твір.

Зміст: До заданого тексту потрібно підібрати якомога більше назв, але ті, які відображають його зміст.

9. "Пошук аналогів"

Мета: розвиток умінь класифікувати за ознаками.

Зміст: Називається будь-який предмет чи явище, наприклад, "літак". Потрібно виписати до нього якомога більше його аналогів, тобто інших предметів, схожих з ним по певним ознакам чи властивостям.

Заняття № З

1. Дидактична гра

Зміст: скласти Із 6 паличок будинок, а потім перекласти 2 палички так, щоб утворився прапорець.

Розв'язати задачу. Від куска ситцю відрізали 4 м на плаття і 3 м на фартух, після чого залишилось 10 м ситцю. Скільки метрів ситцю було в куску?

Записати назви геометричних фігур, які можна відшукати в кімнаті (вказати предмет і фігуру). За 4 хвилини.

2. "Незвичне застосування предмета"

Мета: розвинути такі властивості, як семантична гнучкість мислення, переструктурування семантичних зв'язків.

Зміст: називається будь-який добре відомий предмет, наприклад, "книга". Треба назвати якомога більше різноманітних способів її застосування.

3. "Пошук загального"

Мета: розвиток операції абстрагування.

Змісц беруться два слова, мало пов'язані між собою, наприклад, "тарілка" і "човен". Потрібно виписати якомога більше загальних ознак цих предметів. Стимульний матеріал: скатертина - сніг, клей - борошно, годинник калюжа, стілець - будинок, квітка - хмарина, вуха - дзеркало, молоко - молоток.

4. Хвилинка відпочинку "Фантастичні ситуації"

Мета: розвиток творчої фантазії, вміння перебудовувати семантичні зв'язки і відшуковувати приховані можливості явищ, будувати ланцюжки уявних причинно-наслідкових зв'язків.

а) "Уяви собі незвичайну планету, діаметр якої зменшується кожні 24 години у два рази, а потім повертається до початкового. Як живуть люди на такій планеті: який у них транспорт, будівлі, дороги тощо?"

б) "Вчені винайшли новий метал. Трос із такого металу під дією світла розтягується у 10 разів, а у темряві знову стискається. Де можна використати цей трос?"

5. "Вираження думки іншими словами"

Мета: розвиток оперування словами, точності відтворення думки.

Зміст: береться будь-яка фраза. Потрібно цю фразу передати за допомогою інших слів, але щоб зберегти її зміст.

Стимульний матеріал: Літо буде дуже теплим. На полі росте береза. Дівчинка зірвала червону троянду.

6. "Кубик Рубика"

Мета: розвиток наочно-дійового мислення.

Стимульний матеріал: Кубик Рубика; 9 завдань.

Зміст:

. На будь-якій грані кубика побудувати стовпчик чи рядок із 3-х квадратів одного кольору.

На будь-які грані - 2 рядочка одного кольору.

Зібрати повністю 1 грань одного кольору.

Зібрати 1 грань і 1 рядок.

1 грань і 2 рядки одного кольору.

Зібрати 2 грані кубика.

2 грані і 1 стовбець іншої грані.

2 грані і 2 стовпця.

9. Зібрати 3 грані кубика.

7. "Скорочення оповідання"

Мета: розвиток організованості, чіткості мислення; уміння відволікатися від деталей.

Стимульний матеріал: оповідання.

Зміст: зачитується оповідання. А його зміст потрібно передати максимально скорочено.

8. Загадки і задачі-жарти

У чотирьох братів по одній сестрі. Скільки всього дітей в сім'ї?

Ти та я, та ми з тобою. Скільки нас всього?

Сімсот соколят на одній подушці сплять?

Що то за голова, що лише зуби й борода?

В якому лісі немає листя?

9. "Пошук протилежних предметів" Мета: розвиток гнучкості мислення, порівняння.

Зміст: називається будь-який предмет, до нього потрібно назвати якомога більше протилежних предметів.

Потрібно враховувати, при цьому, різні ознаки даного предмета.

Висновок

Мислення - це психічний процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних, зв'язках та відношеннях.

Мислення виникає і розвивається разом з практичною діяльністю людини на основі безпосереднього чуттєвого пізнання.

Завдяки мисленню відображаються суттєві властивості і взаємозв'язки предметів та явищ дійсності в узагальненій і в опосередкованій формі.

Мислення як процес відбувається завдяки мисленєвим діям та операціям. Серед мисленєвих операцій найважливішими вважаються аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, класифікація та систематизація.

Залежно від ступеня участі в мисленні психічних та нейрофізіологічних підсистем, мислення може набувати наочно-дійової, словесно-логічної та наочно-образної форми.

В процесі мислення виділяють послідовні фази мислення. На першій фазі суб'єкт усвідомлює проблему, що виникла; на другій проводить аналіз проблемної ситуації і на третій продукує нову інформацію у формі гіпотез, методів , алгоритмів її вирішення.

Акт мислення завершується контролем, оцінкою та рефлексивною перевіркою передбачуваних причинно-наслідкових зв'язків і способів вирішення проблеми.

За характером задач, які розв'язуються мислення може бути теоретичним та практичним.

За рівнем узагальнення: емпіричне, теоретичне. За ступенем розгорнутості: дискурсивне, інтуїтивне.

За ступенем адекватності: відображення реальної дійсності: реалістичне, аутичне.

За ступенем новизни та оригінальності: репродуктивне, продуктивне.

За ступенем впливу на емоційну сферу: патогенне, саногенне.

Усі види мислення співіснують в інтелектуальній діяльності дорослої людини, взаємодоповнюючи один одного.

Залежно від конкретної мети діяльності й задачі, що розв'язується, той чи інший тип мислення може переважати або в даний конкретний момент або в певній професійній діяльності.

Мислення молодших школярів характеризується як конкретно-образне зі зростанням ролі абстрактних компонентів. Під впливом навчання мислення молодшого школяра змінюються співвідношення його образних, конкретних і абстрактних компонентів.

Розвиток мислення виявляється в здатності молодших школярів усвідомлювати й розв'язувати дедалі складніші пізнавальні й практичні задачі, здійснювати потрібні для їх розв'язання дії й операції, виражати їх результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах. Крім того існують і індивідуальні особливості мислення молодших школярів, які виявляються в рівнях його мислитель них операцій, у гнучкості мислення, у співвідношеннях конкретно-образних та абстрактно-словесних його елементів.

В результаті проведення експерименту, спрямованого на з'ясування рівня і особливостей розвитку мислення молодших школярів, приходимо до висновку, що мислення дітей молодшого шкільного віку характеризується високим рівнем розвитку.

Експериментальним дослідженням було доведено, що молодші школярі мають високий рівень розвитку узагальнення. Вони з легкістю можуть виконувати завдання на групування й узагальнення, яке полягає в засвоєні знань і розумовому розвитку школярів відіграє важливу роль.

Логіка і гнучкість мислення молодших школярів знаходиться на середньому рівні розвитку. Діти можуть аналізувати ситуацію, виділяти встановленні зв'язки, розв'язувати різні задачі.

Аполітичність мислення молодших школярів знаходиться на шляху розвитку. Поступово оволодіваючи процесом планування діти опановують математичні шляхи розв'язані задач.

Таким чином, порівнюючи результати дослідження особливостей узагальнення, логіки, гнучкості та аналітичності мислення приходимо до висновку, що наша гіпотеза підтвердилася, а саме у більшості дітей молодшого шкільного віку переважає високий та середній рівні розвитку мислення.

Проблема розвитку та вдосконалення мислення є однією з найскладніших в психолого-педагогічній роботі. А важливою передумовою в її вирішенні є раціональна організація всього навчального процесу. Але як особливо ефективний засіб може розглядатися корекційно-розвиваюча програма для мислення дітей молодшого шкільного віку.

Список літератури

1. Анисимов О. С, Данько Т. П. Игровой тренинг мыслительной деятельности. - М: МИНХ , 1990. - 185 с.

2. Брушлинский А. В. , Поликарпов В. А. Мышление и общение. - Минск., 1990.-308 с.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 1996. - 350 с.

4. Гальперин П. Л. , Котик Н. Р. К психологии творческого мышления Вопросы психологии. - 1982. - №5. - С. 80-84.

5. Гончаров В. С. Типы мышления и учебная деятельность: Пособие к спецкурсу. - Свердловск, 1988.-С. 14-38

6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения . - М., 1986. -С. 118-132.

7. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей. - М., 1985. С. 90-102.

8. Дубровська Д. М. Основи психології: навчальний посібник. - Л.: Світ, 2001.-280с.

9. Зак А. 3. Как определить уровень развития мышления школьников. М., 1982.-С. 8-38.

10. Зак А. 3. Развитие теоретического мышления у младших школьниковМ., 1984.-С. 7-30.

11. Иванова Е. Л. Психология мышления и памяти. - Харьков., 1990. - 293 с.

12. Калашникова Л. В., Гурова О. М., Зубченко В. Г., Уличний І. Л. Психологія розвитку: навчально-методичний посібник. - Кіровоград: РВЦ КДПУ ім.. В. Винниченка, 1999. - 332 с.

13. Кирнос Д. И. Индивидуальность и творческое мышление М., 1992. 314 с.

14. Костюк Г. С. Вікова психологія. - К.: Радянська школа,1976. 269 С. Коул М., Скибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. -М., 1977.-301 с.

15. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2Т. М., 1983. - Т. 1 : Познавательные процессы. - 305 с.

16. Люблинская А. А. Детская психология. - М.: Просвещение, 1971.250 с.

. Максименко С.Д. Загальна психологія. - Вінниця, 2004.

. Мухина В. С. Детская психология. -М.: Тривола,1996. - 265 с.

19. Мислення дитини / У поряд. : С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. 2004. - 112 с. - ( Психол. Інструментарій ).

20. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В з кн. -3-е изд. - М., Гуманит. изд. Центр Владос, 1999. - кн. 1: Общие основы психологии. - 688 с.

21. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В з кн. 3-є изд. - М., Просвещение: Владос, 1995. - Кн. 2: Психология образования. - 692 с.

22. Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. Практикум із загальної психології. - К.: Т-во « Знання», КОО, 2000. - 204 с.

23. Петровський А. В. Введение в психологию. М: Академия, 1995. 305 с.

. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. - М: АСТ - ПРЕСС КНИГА, 2004. - С. 111-113.

. Психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред.

26. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985.-431 с.

27. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалко, П. А. Гончарук За ред.. Ю. Л. Трофімова. - К.: Либідь, 1999. - 558 с.

28. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 303 с.

29. Столяренко Л. Д. Основы психологии Ростов Н/Д.: Феникс, 1997, 736 с.

. Тихомиров О. К. Психология мьішления. -М., 1984. - 344 с.

. У лабіринтах психології особистості: Світ психічних явищ / Авт. поряд. О. В. Тимченко, В. Б. Шапар. - X.: Прапор, 1997. - 414 с.

32. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М: Просвещение, 1980. - 405 с.

33. Якиманская И. С. Знание и мышление школьника. - М., 1985. - 439 с

Додаток №1

Види мислення

|  |  |
| --- | --- |
| Показники класифікації | Види мислення |
| Форма | наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне |
| Характер задач, які розв'язуються | Теоретичне, практичне |
| Рівень узагальнення | Емпіричне, теоретичне |
| Ступінь розгорнутості | Дискурсивне, інтуїтивне |
| Адекватність відображення реальної дійсності | Реалістичне, аутичне |
| Ступінь новизни та оригінальності | Репродуктивне, продуктивне (творче) |
| Вплив на емоційну сферу | Патогенне, саногенне |

Додаток № 2

Протокол № 1

Об'єкт дослідження: мислення

Мета дослідження: визначення рівня розвитку та особливості узагальнення

Експериментатор: Шаповал Л.В.

Обстежуваний: учні З-Б класу

Психодіагностичний інструментарій: методика дослідження особливостей узагальнення

Час проведення: 25 березня 2008 р; 12 г. 50 хв. - 13 г. 00 хв.

Інструкція: «На бланках, які лежать перед Вами, надруковані ряди зі словами. У кожному рядку слів знайдіть таке, яке не пов'язане з іншими, тобто зайве і викресліть його».

Результат психологічного обстеження: 5 завдань розв'язали 2 учні; 8-1 уч.; 9-3 уч.; 10-5 уч.; 11-8 уч.; 12-1 учень.

Аналіз результатів: 16 учнів мають високий рівень розвитку узагальнення; 2 учні - середній і 2 учні - низький.

Висновки: В результаті проведеного дослідження можемо зробити висновок, що учні класу мають високий рівень розвитку узагальнення. Про це свідчать переважання, серед учнів класу, високих показників розвитку узагальнення.

Підпис експериментатора

Додаток № 3

Протокол № 2

Об'єкт дослідження: мислення

Мета дослідження: визначення рівня логіки і гнучкості мислення

Експериментатор: Шаповал Л.В.

Обстежуваний: учні 3-Б класу

Психодіагностичний інструментарій: методика дослідження логіки і гнучкості мислення

Час проведення: 28 березня 2008 р; 14 г. 20 хв. - 14 г. 35 хв.

Інструкція: « Перед Вами бланк на якому зліва розташована пара слів. Вам потрібно встановити між ними логічний зв'язок, а потім за аналогією побудувати пару слів зліва, вибираючи із запропонованих потрібне поняття».

Результат психологічного обстеження: жодного завдання не розв'язав 1 учень; 2 завдання розв'язали 2 учні; 4 - 1 уч.; 5 - 3 уч.; 6-4 уч.; 7-1 уч.; 8-2 уч.; 9 - 1 уч.; 10-2 уч., 11 - 3 уч,

Аналіз результатів: 8 учнів мають високий рівень розвитку логіки і гнучкості мислення; 8 учнів - середній і 4 учні - низький.

10. Висновки: В результаті проведеного дослідження можемо зробити висновок, що в учнів класу добре розвинена логіка і гнучкість мислення. Про це свідчить переважання, серед учнів класу, високого та середнього рівня розвитку логіки і гнучкості мислення.

Підпис експериментатора

Додаток № 4

Протокол № 3

Об'єкт дослідження: мислення

Мета дослідження: визначення рівня розвитку аналітичності мислення

Експериментатор: Шаповал Л.В.

Обстежуваний: учні 3-Б класу

Психодіагностичний інструментарій: методика дослідження аналітичності мислення

Час проведення: 28 березня 2008 р; 13 г.40 хв. - 14 г. 00 хв.

Інструкція: «Спробуйте встановити, за якою закономірністю складено кожен із числових рядів, дописавши в ньому ще 2 числа. Якщо не можете правильно встановити закономірність, переходьте до наступного ряду ».

Результат психологічного обстеження: жодного завдання не розв'язали 1 учня; 4,5 завдання - 2 учні; 6,5 - 1 уч.; 5 - 1 уч.; 7,5-2уч.;9,5-2уч.; 11 - 3 уч.; 12,5 - 4 уч.; 15-1 уч, 17-1 уч.; 18-1 учень.

9. Аналіз результатів: 2 учні мають високий рівень розвитку аналітичності мислення; 11 учнів - середній і 7 учнів - низький.

10. Висновки: В результаті проведеного дослідження можемо зробити висновок, що учні класу мають середні показники рівня розвитку аналітичності мислення. Про це свідчать одержані результати дослідження з тенденцією до домінування середніх показників.

Підпис експериментатора