

ИЗУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Автор обращается к проблеме взаимосвязи развития и обучения. В статье представлены результаты анализа изучения развития мышления младших школьников в процессе обучения.

Постановка проблемы. В качестве психологической основы системы обучения и воспитания выступает теория развивающего обучения (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, Г.С.Костюк). Это диктует необходимость углубленного исследования мышления учащихся младшего школьного возраста, средств и методов управления его формированием [1; 4].

Этой проблеме посвящены многочисленные теоретико-экспериментальные исследования психологов (Д.Н.Богоявленский, А.З.Зак, А.А.Люблинская, С.Д.Максименко, М.Н.Шардаков и др.).

В настоящее время известно много исследований по развитию мышления в процессе обучения, в которых изучаются средства целенаправленного воздействия на мышление учащихся (Н.П.Абакелия, А.Л.Гарш, В.В.Маткин, Б.Д.Пайсон, Г.И.Сорокина, Е.С.Шилова и др.).

Средством целенаправленного воздействия на мыслительные способности учащихся ряд исследователей (Г.А.Балл, И.К.Журавлев, И.Я.Лернер, В.А.Моляко, А.Я.Савченко и др.) считают решение ими познавательных задач, организованных в специальную систему.

Мыслительная деятельность младших школьников была объектом исследования многих психологов, но в основном их внимание акцентировалось на изучение развития отдельных мыслительных операций (Г.И.Вергелес, Т.В.Косма, М.В.Крылова, Л.А.Матвеева, Л.А.Регуш, М.Н.Шкоруп и др.) [5].

Специальному изучению динамики развития мыслительных операций у младших школьников, начавших обучение с семи лет, посвящено исследование Т.Н.Лисянской, данные которого представляли научный интерес для нашей работы. В ее исследованиях в условиях обучения динамика развития мыслительных операций выступает как предмет специального изучения. Исследователем проведен всесторонний учет особенностей развития мыслительных операций у учащихся начальных классов, начавших обучение с семи лет, и доказано, что знание условий их формирования имеет особо важное значение в работе учителя начальных классов [2].

Труды Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, Г.С.Костюка и др. исследователей посвящены изучению умственного развития детей, в которых неоднократно указывалось на проблемность этого вопроса.

До сих пор нет однозначного определения понятия «умственное развитие», хотя в исследованиях А.А.Люблинской, З.И.Калмыковой, Н.А.Менчинской, А.В.Скрипченко даются определения этого понятия с позиций авторов. Ученые приходят к единому мнению, что умственное развитие – это сложная динамическая система.

Исследовались различные аспекты проблемы поиска оптимальных условий управления умственной деятельностью: приемы умственной деятельности (Е.Н.Кабанова – Меллер); способы формирования приемов умственной деятельности (Л.Б.Ительсон); рациональные способы выполнения учащимися умственных операций (Н.А.Менчинская, Т.В.Косма); обучения приемам логического мышления (В.А.Филь); влияние на развитие мышления алгоритмических и эвристических компонентов мышления (А.И.Раев).

Исследователи выделяют различные показатели умственного развития в разных видах психической деятельности: Л.В.Занков на основе разнородных заданий (анализи-

рующее наблюдение, формирование понятий, умение мысленно представлять план предстоящих практических действий – умение действовать в «уме»), А.А.Люблинская – как процесс анализа и синтеза, Е.Н.Кабанова – Меллер – широкий и самостоятельный перенос сформированных рациональных приемов умственной деятельности на учебные и внеучебные задания. Ряд работ (А.З. Зака, Г.С. Костюка, П.А. Гончарука и др.) посвящены изучению проблемы связи обучения и умственного развития. Ряд авторов (З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, А.П. Антонова и др.) считают, что успешность учения (обучаемость) связана с процессом мышления, который является очень существенным компонентом обучаемости.

Целью нашего исследования является изучение взаимосвязи развития мышления у младших школьников в процессе обучения, а так же показать возможность использования этого исследования в работе учителей начальных классов.

Методика и организация обучения. В связи с переходом обучения младших школьников с 6 лет и по новым программам, возникла необходимость изучить особенности развития мыслительных операций этой группы младших школьников в их динамике и взаимосвязи. Значение влияния программ обучения на развитие мыслительных операций у младших школьников необходимо знать, поскольку это является ориентиром в направлении развития мыслительных операций. Таким образом, выбор темы исследования определяется необходимостью изучения развития мыслительных операций в процессе обучения младших школьников, начавших обучение с 6 лет, а также потребностью исследования влияния учебных программ на это развитие.

В своей работе мы исходили из концепции развивающего обучения Л.С. Выготского, основное содержание которой составляет положение о ведущей роли обучения при условии его правильной организации, а также положение о необходимости соблюдения в обучении детей принципа последовательного перевода внешних действий (функций) во внутренние [3].

Исходным в нашей работе явились положения А.В. Скрипченко о том, что умственное развитие характеризуется прогрессивными изменениями целостной динамической системы связанных между собой сенсомоторных, мнемических, речевых, имажинативных и других ее компонентов. И эта система испытывает на себе влияние других систем (содержания и методов обучения, учения как деятельности школьника, эмоциональной и волевой сфер развивающейся личности). Автор доказал, что каждый компонент этой системы можно изучать как относительно самостоятельную систему, качественное отличие которой детерминировано своеобразной структурой элементов [6].

Для изучения особенностей развития мыслительных операций мы применили структурно-генетический микровозрастной подход. При изучении в сравнительном плане особенности развития мыслительных операций у младших школьников, нас интересовали конкретные изменения, как в развитии отдельных мыслительных операций, так и во внутрифункциональных структурах мыслительных операций на каждом возрастном этапе. Мы поставили перед собой задачу установить связь между уровнем развития мыслительных операций и учебными действиями по отдельным предметам (письму, чтению, математике).

Исследование состояло из констатирующего и формирующего эксперимента. Констатирующий эксперимент был посвящен исследованию возрастных и индивидуальных особенностей развития мыслительных операций младших школьников. При этом использовались адаптированные методики, изложенные в работах О.К.Тихомирова, Л.И.Румянцевой, М.В.Зверевой [8].

Задача формирующего эксперимента состояла в том, чтобы выяснить изменения внутрифункциональной структуры мыслительных операций различных возрастных групп младших школьников в процессе обучения.

Всем учащимся контрольных и экспериментальных классов предъявлялись одни и те же задания, которые диагностировали уровень развития мыслительных операций.

Методика исследования включала опрос учащихся начальных классов и экспертные оценки учителей. Учителя оценивали у учащихся уровень развития мышления,

способность к учению, давали психологические характеристики своим ученикам. Полученные материалы послужили для написания психологических характеристик на учеников с различным уровнем развития мыслительных операций и для описания типичного выполнения диагностирующих заданий представителями учащихся с различным уровнем развития мыслительных операций.

Основными показателями при определении уровня развития мыслительной операции являлись самостоятельность и качество выполнения задания. Выполнение задания оценивали в баллах, отождествляя балл с уровнем. Задание дети выполняли индивидуально и устно. Выполнение заданий учениками во времени не ограничивалось. Детям предлагалось выполнять задания, рассуждая вслух обо всем. Примененный в нашем исследовании метод анализа рассуждений вслух эффективно был уже использован в исследовании Г.П.Антоновой, И.П.Антоновой, А.К.Дусавицкого, М.Н.Шардакова и др.

Результаты исследования и их анализ. У учащихся начальных классов, которые начали обучение с 6 лет, также как и учащихся, которые начали обучение с 7 лет, происходит развитие мыслительных операций в различных условиях обучения (в зависимости от содержания обучения), что выражается в качестве выполнения заданий на анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и конкретизацию, а также в качестве их активного переноса при решении относительно новых для учащихся задач.

Возраст учащихся, которые начали обучение с 6 и 7 лет, существенно влияет на изменения индивидуальных различий в развитии мыслительных операций. По операциям анализа и сравнения диапазон индивидуальных различий в 6 лет шире, чем у учащихся в 7 лет (1 класс). По состоянию операций синтеза, абстрагирование, обобщение, конкретизации диапазон индивидуальных различий в 6 лет уже, чем у учащихся в 7 лет (1 класс). Эти данные свидетельствуют о том, что при работе в первом классе с шестилетними детьми учителю необходимо, обучая, относительно больше внимания уделять на индивидуальные различия в развитии анализа и сравнения, чем в работе с первоклассниками семилетнего возраста. По состоянию операций синтеза, абстрагирования, обобщения, конкретизации разброс показателей сформированности операций у шестилетних первоклассников уже, чем у семилетних первоклассников. В работе с семилетними первоклассниками учителю следует уделить внимание на индивидуальные различия в развитии операций синтеза, обобщения, конкретизации, абстрагирования, чем в работе с первоклассниками шестилетнего возраста.

Различия в развитии мыслительных операций исследуемых двух возрастных групп первоклассников (6 лет и 7 лет) состоит в изменении диапазона индивидуальных различий. Например, по операции анализа, как у учащихся, которые начали обучение с 6 лет, так и у учащихся, которые начали обучение с 7 лет, диапазон индивидуальных различий во вторых классах сравнительно с первыми расширяется, а затем сужается. Но у шестилетних первоклассников он шире ($\pm 0,82\%$), чем у семилетних первоклассников ($\pm 0,79\%$). Это значит, что шестилетние первоклассники могут выполнять задания в некоторых случаях на более высоком уровне (или на одинаковом), чем старше (как и старше) дети. Эти данные исследования показывают, что не обнаружено прямой зависимости развития мыслительных операций от возраста учащихся.

Выводы. На основе анализа и обобщения собранных материалов, и их статистической обработки мы пришли к следующим выводам. Материалы исследования подтверждают, что внутрифункциональная структура мыслительных операций представляет собой целостную динамическую систему, которая зависит от содержания обучения, а также от возраста учащихся. От содержания обучения зависит: а) уровень развития мыслительных операций; б) характер особенностей связей мыслительных операций при ведущем компоненте (ведущей мыслительной операции) во внутрифункциональной структуре мыслительных операций. Но в этой структуре ведущий компонент зависит от возраста, т.е. во внутрифункциональной структуре мыслительных операций ведущая мыслительная операция определяется возрастом, а не содержанием обучения.

Литература

1. Блонский П.П. Развитие мышления школьника // Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1964.
2. Бутивщенко Л.Н., Лисянская Т.Н. Изучение особенностей мышления учащихся // Початкова школа. – 1988. – № 4. – С. 7-11.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Избранные психологические произведения. – М.: Изд-во АПН. – 1965.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986.
5. Косма Т.В. Мислення учнів молодшого віку. – К.: «Радянська школа», 1969.
6. Методические рекомендации по изучению развития мышления учащихся первых классов четырехлетней начальной школы: На помощь учителям начальных классов и студентов педагогического факультета / Отв. за выпуск А.В. Скрипченко. – Киев: КГПИ, 1988.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958.
8. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984.
9. Якиманская М.С. Знание и мышление школьника. – М., 1985.

УДК 371.214:316.647.5

А.Г. Скок

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ З КОМУНІКАТИВНОЮ УСТАНОВКОЮ ТА ЕМПАТІЄЮ У ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Статтю присвячено висвітленню проблеми взаємозв'язку комунікативної толерантності та особистісних характеристик викладача вищого навчального закладу. Звернуто увагу на виявлення впливу комунікативної установки та емпатії на рівень прояву комунікативної толерантності.

Постановка проблеми. Толерантність як загальна психологічна категорія розглядається в двох вимірах: 1) як позначення індивідуальної якості (стабільна, позаситуативна), що полягає у здатності до збереження саморегуляції в умовах впливу середовищних чинників, які викликають фрустрацію; 2) як позначення здатності до неагресивної поведінки стосовно іншої людини на основі відкритості у певній незалежності від дій іншого.

Основними характеристиками толерантності особистості є такі: терпимість, емпатійність, комунікативність, емоційна стабільність, соціальна активність, достатній рівень культури та освіти.

Розгляд толерантності як специфічного виду відносин співпадає з поняттям комунікативної толерантності, яка являє собою вид соціально-психологічної толерантності, що репрезентує ставлення особистості до інших людей, їх психічних станів, якостей або вчинків у ситуації комунікативної взаємодії

Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу – це таке ставлення викладача до студентів, яке характеризується повагою й визнанням рівності студентів у ситуаціях комунікативної взаємодії, відмовою від домінування, врахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів у процесі спілкування та створенням умов для їх самореалізації.