

МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ ТА БЕЗПЕКИ

Кафедра практичної психології

**«ВПЛИВ МИСЛЕННЯ НА УСПІШНЕ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ
ПІДЛІТКІВ»**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
освітнього ступеня «бакалавр»
4 курсу денної форми навчання
спеціальність 053 «Психологія»
ОПП «Психологія»
Кошук Катерини

Науковий керівник:
викладач кафедри практичної
психології
Вікторія БАГРІЙ

Рецензент:
канд. псих. наук, доцент
Ольга Угрин

Кваліфікаційна робота допущена до захисту
« ____ » _____ 2024 р., протокол № ____
Т.в.о. завідувача кафедри практичної психології
доктор психологічних наук, доцент
_____ **Євген КАРПЕНКО**

Львів
2024

АНОТАЦІЯ

Кошук Катерина. Кваліфікаційна робота. ВПЛИВ МИСЛЕННЯ НА УСПІШНЕ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ПІДЛІТКІВ.

У роботі розглядаються основні концепції мислення, зокрема, креативне, критичне та аналітичне мислення, та їхній вплив на навчальні досягнення учнів середнього шкільного віку. Метою дослідження є вивчити теоретико-методологічні засади та дослідити вплив мислення на успішне засвоєння знань підлітків. Для проведення емпіричного дослідження було використано такі психодіагностичні методики: тест для визначення рівня розвитку дивергентного мислення, методика визначення стилю мислення, методика мисленнєвих операцій.

Ключові слова: мислення, підлітки, засвоєння знань, критичне мислення, креативне мислення, аналітичне мислення.

Koshchuk Kateryna. Qualification work. THE INFLUENCE OF THINKING ON THE SUCCESSFUL ACQUISITION OF KNOWLEDGE OF ADOLESCENTS.

The work examines the main concepts of thinking, in particular, creative, critical and analytical thinking, and their influence on the educational achievements of middle school students. The purpose of the research is to study the theoretical and methodological foundations and to investigate the influence of thinking on the successful assimilation of knowledge by teenagers. In the research process, a set of methods was used, including questionnaires, testing, as well as the analysis of the success of students in various academic disciplines. The following psychodiagnostic methods were used to conduct the empirical research: a test for determining the level of development of divergent thinking, a method for determining the style of thinking, and a method for thinking operations.

Key words: thinking, teenagers, learning, critical thinking, creative thinking, analytical thinking.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ МИСЛЕННЯ НА УСПІШНЕ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ПІДЛІТКІВ.....	6
1.1. Загальна характеристика мислення як пізнавального процесу.....	6
1.2. Особливості мисленнєвої діяльності у підлітковому віці.....	10
1.3. Особливості впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків.....	16
Висновок до розділу 1.....	20
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МИСЛЕННЯ НА УСПІШНЕ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ПІДЛІТКІВ.....	22
2.1. Організація та методи дослідження.....	22
2.2. Інтерпретація результатів дослідження.....	24
2.3. Програма психологічної корекції мислення підлітків для успішного засвоєння знань.....	33
Висновок до розділу 2.....	44
ВИСНОВКИ.....	45
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	48

ВСТУП

Актуальність. Підлітковий вік має важливе значення в загальному процесі становлення людини як особистості, коли в процесі побудови нового характеру, структури та складу діяльності дитини закладаються основи свідомої поведінки, формується загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок. Таким чином, на підлітковий вік припадає активний пізнавальний розвиток особистості.

Незважаючи на те, що розвиток мислення підлітків є перспективним напрямком досліджень у цій галузі, ще багато чого потрібно знати щодо факторів, залучених до розвитку мислення підлітків, і ролі, яку відіграє соціальний контекст. Індивідуальні фактори, що сприяють розвитку мислення підлітків, включають: відкритість до отримання нового досвіду, внутрішню мотивацію, творчу самоефективність, зовнішні фактори та академічні досягнення. Освітні чинники, що сприяють розвитку мислення підлітків, включають: баланс свободи та необхідного супроводу; гнучка, відкрита діяльність із чіткими навчальними очікуваннями; відкритість і заохочення студентських ідей; атмосфера довіри та поваги; і різноманітні навчальні ресурси. Зрештою, підтримуючі соціальні контекстуальні фактори включають забезпечення взаємодії і заохочення підлітків дивитися на проблеми з різних глобальних і тимчасових точок зору [45].

Підлітки беруть участь у різноманітних соціальних ситуаціях, наприклад, у сім'ї, школі та серед однолітків. Ці соціальні контексти та взаємодія індивідів у них відіграють ключову роль у формуванні ідентичності, цінностей і поведінки підлітків. У свою чергу, взаємодія та розвиток підлітків також допомагає формувати ці контексти. Ця динамічна взаємодія між соціальним контекстом і поведінкою підлітків робить підлітковий вік особливо перспективним етапом для вивчення мислення [27; 28; 31].

Впродовж підліткового віку триває розвиток мислення, пам'яті, формується цілісніше усвідомлення того, що відбувається навколо, розширюються межі уяви, діапазон суджень. Ці можливості пізнання

сприяють швидкому нагромадженню знань. Когнітивний розвиток у підлітковому віці характеризується розвитком абстрактного мислення, логічної пам'яті, використанням метакогнітивних (пов'язаних з виробленням стилю інтелектуальної діяльності) навичок. Ці чинники суттєво впливають на зміст думок підлітка, його здатність до моральних суджень. У зв'язку з цим дослідження впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків залишається актуальним та перспективним.

Об'єктом дослідження: мислення підлітків.

Предмет дослідження: вплив мислення на успішне засвоєння знань підлітків.

Мета дослідження: вивчити теоретико-методологічні засади та дослідити вплив мислення на успішне засвоєння знань підлітків.

Завдання дослідження:

1. Охарактеризувати загальну характеристику мислення як пізнавальний процес;
2. Визначити особливості мисленнєвої діяльності у підлітковому віці;
3. Розкрити особливості впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків;
4. Емпірично дослідити вплив мислення на успішне засвоєння знань підлітків;
5. Розробити програму психологічної корекції мислення підлітків для успішного засвоєння знань.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні про те, що мислення впливає на успішне засвоєння знань підлітків

Теоретична основа дослідження. Основу дослідження складають праці М. Аніпонової, І. Бежа, Т. Головань, О. Карбованець, О. Милославської, Л. Сидоренко, К. Суліми, Л. Терлецької, А. Токової, Н. Харченко, Т. Хачумян, О. Чашечникової, І. Якимчук, Ф. Ахмеда, М. Альтгессена, Г. Остіна, К. Бейкера, Б. Барбот, М. Бруне, Дж. Брунера, Дж. Гілфорда, М. Ліпмана,

Дж. Майєра, П. Саловея, Л. Шлаффке, Е. Торренса, А. Валле та інших науковців.

Наукова (теоретична) значущість. Отримані результати можуть бути корисними при вивченні та розумінні особливостей впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків.

Практична значущість: на основі проведення емпіричного дослідження та зроблених висновків можуть бути корисними при вивченні та розумінні особливостей впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків, а також дають змогу проводити заходи, які допоможуть сформуванню та вдосконалити мислення в підлітковому віці.

Методи дослідження: на підготовчому етапі було використано теоретичні методи – аналіз та узагальнення психологічної літератури; для отримання емпіричних даних були використані методи – тест Е. Торренса для визначення рівня розвитку дивергентного мислення, методика визначення стилю мислення А. Харрісона та Р. Бремсона, методика мисленневих операцій; для кількісного та якісного аналізу результатів дослідження використовувалися методи математичної та статистичної обробки.

Теоретичне та практичне значення: вивчення та розуміння особливостей впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків, а також проводити заходи, які допоможуть сформуванню та вдосконалити мислення в підлітковому віці.

Структура і обсяг роботи: робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (46 найменувань). Загальний обсяг роботи становить 52 сторінки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ МИСЛЕННЯ НА УСПІШНЕ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ПІДЛІТКІВ

1.1. Загальна характеристика мислення як пізнавального процесу

У науковій літературі зустрічається досить багато визначень мислення, які з різним ступенем повноти відбивають його сутність. Як приклад лаконічних, але найменш точних формулювань можна навести визначення Р. Джонсона, де мислення – це «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести здорове судження про запропоновану точку зору або модель поведінки».

Д. Халперн пише: «Мислення – це використання когнітивних технік чи стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату» [33].

Можна навести ще достатню кількість визначень мислення, які його як філософську, соціальну чи психолого-педагогічну категорію. Серед них найбільш повним і цікавим видається бачення сутності мислення Американської філософської асоціацією (АРА): «Це – цілеспрямоване, саморегулююче судження, яке завершується інтерпретацією, аналізом, оцінкою та інтерактивністю, також як поясненням очевидних, концептуальних, методологічних, або контекстних яких засновано це судження. Ідеальне мислення людини зазвичай пов'язане з допитливістю, гарною поінформованістю, причиною довіри, неупередженістю, гнучкістю, справедливістю в оцінці, чесністю в зіткненні з особистими упередженнями, розсудливістю в судженнях, бажанням переглядати, прояснити проблеми і складні питання, розумністю у виборі критеріїв, постійністю пошуку результатів, які є настільки ж точними, як використані першоджерела. Ця комбінація, що пов'язує розвиток вміння мислення з розумінням основ раціонального та демократичного суспільства» [35].

Відкрите мислення розвивається шляхом накладання нової інформації на особистий життєвий досвід. Відмінність критичного мислення від мислення

творчого полягає в тому, що воно не передбачає оціночності, а передбачає продукування нових ідей, які дуже часто виходять за рамки життєвого досвіду, зовнішніх норм і правил. Проте провести чіткий кордон між критичним та творчим мисленням складно. Можна сказати, що критичне мислення – це відправна точка у розвитку творчого мислення, більше, і критичне, і творче мислення розвиваються у синтезі, взаємообумовлено. Проведений аналіз сутності та відмітних ознак мислення забезпечує можливість розгляду його як дидактичної категорії, а точніше – визначення дидактичних основ розвитку мислення школярів.

Учні повинні мати достатньо свободи, щоб самостійно вирішувати найскладніші питання. А тому педагоги, які прагнуть розвивати мислення учнів, пропонують розглянути різні міркування та погляди, створюють умови для формування школярем самостійної думки, рішення, висновку, а також усвідомлення відповідальності за цей вибір. При цьому мисляча людина може бути абсолютно оригінальною [2].

Коли учні читають, сперечаються та обмінюються думками один з одним, вони уточнюють та поглиблюють свою власну позицію. Загальновідомо, що основою будь-якого когнітивного процесу лежить проблема, причому, чим більшу особистісну значущість вона має, тим продуктивніше працює думка. Таким чином, розвиток мислення починається з навчання школярів тому, як виявити і сформулювати проблему, яку належить вирішити [16].

Механізм мислення включає розумові операції, що визначають процес міркування та аргументації: постановка мети, виявлення проблеми, висування гіпотез, приведення аргументів, їх обґрунтування, прогнозування наслідків, прийняття чи неприйняття альтернативних точок зору. Він включає здатність застосовувати базові інтелектуальні вміння (знання та розуміння) для синтезу, аналізу та оцінки складних і неоднозначних ситуацій і проблем. Сюди можна зарахувати вміння виявлення проблеми, прояснення ситуації, аналіз аргументації, всебічного вивчення [17].

«Теорія мислення» (надалі ТМ), вперше представлена Премаком і Вудраффом (1978), – це здатність представляти та приписувати психічні стани, такі як знання, переконання, очікування, наміри та емоції, собі та іншим, і може бути використана для розуміти та передбачати свою та чужу поведінку [38]. ТМ – це складна конструкція, яку можна розділити на афективну ТМ та когнітивну ТМ [34]. Афективна ТМ стосується емоцій, тоді як когнітивна ТМ стосується знань, намірів і переконань [37]. ТМ є багатовимірною конструкцією, що включає рівні складності від досить базової та простої ТМ першого порядку (наприклад, «Х думає або відчуває...») до ТМ другого порядку (наприклад, «Х вважає, що Y відчуває...»), а також більш просунутий і складний ТМ третього порядку (наприклад, «Х вважає, що Y припускає, що Z має намір...») [29].

Здатність розуміти переконання та реакції іншої людини (ТМ 1-го порядку) з'являється приблизно у віці чотирьох-п'яти років. У той час як 6- та 7-річні діти зазвичай здатні подумки представляти і розуміти переконання другого порядку, було показано, що здатність мати справу з уявленнями третього порядку починається в зачатках, коли дітям приблизно 7 років. Розвиток ТМ не закінчується в дитинстві, але принаймні продовжується протягом підліткового та молодого дорослого віку [46].

Висновки щодо когнітивного ТМ у підлітковому, пізньому підлітковому віці та в дорослому віці не є послідовними. У той час як деякі дослідження показують перевагу молодих дорослих [24], інші дослідження не показують значних відмінностей між підлітковим і дорослим віком [39]. На сьогодні день досліджень щодо розвитку когнітивних ТМ вищого порядку в підлітковому віці мало. В цьому контексті А. Валле, Д. Массаро, І. Кастеллі, А. Марчетті показують, що молоді дорослі перевершують підлітків у завданнях третього порядку, тоді як у підлітковому віці не можна знайти відмінностей. Що стосується цих результатів, виникають методологічні проблеми, оскільки автори вибирають лише дві вікові групи (14 та 17 років), щоб представити молодший та пізній підлітковий вік [44]. З іншого боку, дослідження

афективного ТМ дає суперечливі результати, оскільки деякі дослідження показують, що підлітки гірші, ніж молоді дорослі [39], тоді як інші дослідження не виявляють відмінностей. Що стосується гендерних відмінностей, дослідження показують, що дівчата демонструють більшу соціальну обізнаність, ніж хлопці, тоді як гендерних відмінностей щодо афективного ТМ виявити не вдалося [46].

У дитинстві та юності в розвитку мозку відбуваються великі зміни. У цей віковий проміжок мозок не тільки кардинально реорганізується, включаючи структурний і функціональний розвиток, але й відбуваються зміни в нейромедіаторних системах [41].

Було показано, що уважність є предиктором когнітивної ТМ дітей. У цьому контексті було показано, що погані когнітивні та емоційні навички ТМ у дитинстві та підлітковому віці пов'язані зі слабкою увагою [25].

Робоча пам'ять тісно пов'язана з когнітивною та емоційною ТМ, оскільки розвиток ТМ залежить від зростаючої здатності людини зберігати інформацію в пам'яті, що дозволяє справедливо судити про психічний стан іншої людини.

Вербальні здібності, особливо розуміння мовлення, імовірно, передбачають когнітивну та афективну ТМ у дитинстві та (молодому) дорослому віці, тоді як вільне мовлення, здається, впливає на обидва типи ТМ. Прагматичне мовлення і синтаксис передбачають когнітивну продуктивність ТМ, тоді як афективна продуктивність ТМ може вимагати базового розуміння емоційних слів [23].

У своєму метааналізі К. Бейкер, Е. Петерсон, С. Пулос, Р. Кіркланд показали зв'язок між інтелектом і продуктивністю ТМ, тоді як не було різниці між вербальним інтелектом і інтелектом продуктивності [26].

Помітні покращення виконавчих функцій і ТМ відбуваються у віці від трьох до шести років. Для дітей дошкільного віку було показано позитивні кореляції між виконавчими функціями та когнітивними ТМ, тоді як для дітей 6-12 років притаманні позитивні кореляції між виконавчими функціями та

когнітивними і афективний ТМ. Крім того, було показано, що в ранньому підлітковому віці когнітивна та афективна продуктивність ТМ пов'язана з продуктивністю виконавчих функцій, тоді як для підліткового та молодого дорослого віку виконавчі функції були показані для прогнозування афективних ТМ [46].

У своїй моделі Майєр і Саловей визначають афективний інтелект так: він «включає здатність точно сприймати, оцінювати та виражати емоції; здатність отримати доступ та/або генерувати почуття при сприянні; здатність розуміти емоцію та емоційне знання; і здатність регулювати емоції, щоб сприяти емоційному та інтелектуальному зростанню». Різниця між афективним інтелектом і концепцією афективного ТМ полягає в тому, що афективний ТМ передбачає здатність представляти власні та чужі почуття та емоційні стани. Тим не менш, для обох здібностей можна виявити перекриваючу активацію в ряді областей мозку, тоді як деякі з цих областей значно сильніше активовані в афективному ТМ. Розпізнавання емоцій є важливим аспектом афективного інтелекту, воно є значущим предиктором здатності ТМ [36].

1.2. Особливості мисленнєвої діяльності у підлітковому віці

Протягом усього підліткового віку відбуваються інтегративні процеси в дитячому мисленні. Головною особливістю розвитку мислення у підлітковому віці є те, що поступово окремі розумові операції перетворюються на єдину цілісну систему. Таким чином, можна констатувати інтенсивний розумовий розвиток у підлітковому віці. Він відбувається у напрямку інтеграції інтелекту, широкого перенесення інтелектуальних операцій на нові об'єкти.

Найважливішим показником розумового розвитку є перенесення узагальнених прийомів розумової роботи на широке коло навчальних та позанавчальних завдань. Підвищується загальна свідомість дитини, для підлітка характерне усвідомлення їм власних інтелектуальних операцій та управління ними. Отже, формується внутрішній план дій, що забезпечує

ефективність процесу мислення. У підлітковому віці з'являються основи наукового мислення, оскільки проявляється здатність оперувати гіпотезами під час вирішення інтелектуальних завдань.

Про інтерес підлітків до розумової праці говорить той факт, що зіштовхуючись із необхідністю вирішити завдання, яке для нього є новою, підліток прагне використовувати різноманітні підходи до її вирішення, намагаючись знайти найбільш ефективний. У той самий час треба враховувати, що у підлітка, зазвичай, викликає негативне ставлення засвоєння готових знань, прості питання та вузькоспеціальні набори умінь і навичок [4].

На початку підліткового віку діти є сензитивними до переходу в навчальній діяльності на новий, більш високий рівень, коли для підлітка розкривається зміст навчальної діяльності як діяльності самоосвіти та самовдосконалення. Це свідчить, що навчальна діяльність є одним із основних у формуванні особистості підлітка. В умовах сучасної освіти мислення у підлітків тільки починає складатися, в цьому віці школярі впритул приступають до оволодіння системою наукових понять, причинно-наслідкових відносин дійсності, закономірностей. Мислення здатне інтенсивно розвиватися у підлітковому віці, оскільки складність завдань, що стоять перед дитиною зростає. У цьому віці дитина намагається пояснити процеси, що відбуваються у світі. Поступово, під впливом шкільного навчання, розвивається аналітико-синтетична діяльність, підлітки починають цікавитися не лише конкретними фактами, а й їх аналізом, зміцнюється тенденція до причинного пояснення. За допомогою мислення підліток долучається до світу людської культури, входить у людське суспільство. Його судження набувають ґрунтовного характеру, оскільки підкріплюються доказово. Слід зазначити, що мислення переважно внутрішня діяльність, тому вона вимагає особливих умов для свого протікання. Підлітку необхідно давати задовольняти свою потребу на самоті. Він часто хоче залишитися зі своїми думками, зі своїм щоденником [3].

Крім того, школа повинна створювати умови, щоб підліток міг виявити самостійність свого мислення (творчі завдання, інтелектуальні ігри). Важливо, щоб розумові можливості підліток не направили антисоціальним руслом. Підліток пізнає світ у ширину і в глибину. З першим пов'язаний розвиток світогляду, з другим – поява улюбленого предмета, хобі. Важливо не придушувати подібні тенденції у поведінці дитини, а всіляко заохочувати їх. Недоліком підліткового мислення слід вважати тенденцію до зубріння: поширений дефект самостійної роботи молодших підлітків – установка на запам'ятовування матеріалу (а чи не розуміння) і звичка все заучувати шляхом неодноразового повторення.

У підлітковому віці мислення учнів розвивається нерівномірно. Від 6 до 7 класу має місце позитивна динаміка, а від 7 до 8 класу відбувається спад у розвитку, виражений у зниженні значень показників гнучкості, побіжності та оригінальності. Інтелектуальний і особистісний розвиток дітей від 7 до 14 років характеризується гетерохронністю і нерівномірністю, що виражається в різних темпах і часу дозрівання психічних функцій і властивостей. У розвитку інтелекту відзначаються два періоди прогресивного зростання функцій (8-9 років та 11-12), період невисоких темпів розвитку (10 років) та період зниження інтелекту (13-14 років) [2].

Ж. Піаже [3] вважав, що у підлітковому віці мислення досягає своєї вищої стадії – стадії формальних операцій – підліток починає розмірковувати з урахуванням гіпотез і припущень як у тому, що є насправді, а й у тому, що тільки можливо. Він починає розглядати світ з погляду того, як його можна змінити. При цьому він приписує своєму мисленню необмежену силу, тому будь-які мрії не здаються йому фантазією (наївний ідеалізм). Мислення на рівні формальних операцій включає роздуми про можливості, а також порівняння реальності з тими подіями, які могли б відбутися або не відбутися. Також в цьому віці відбувається остаточна децентрація мислення. Мислення підлітка стає цілком зворотним. Підліток починає усвідомлювати процес того, як саме він думає.

Прихильники інформаційного підходу (Ф. Гальтон, Д. Морра) звертають головну увагу на вдосконалення вмінь, як здатність розмірковувати про думки, формувати стратегії та планувати. В результаті підлітки вчаться аналізувати та свідомо змінювати процеси свого мислення. Велику увагу розвитку мислення у підлітковому віці приділяв Л. С. Виготський. Головне у розвитку мислення у цьому віці є оволодіння процесом освіти понять, що веде до вищої форми інтелектуальної діяльності. За словами Л.С. Виготського, функція освіти понять лежить в основі всіх інтелектуальних змін у цьому віці. Понятійне мислення оперує сутнісними властивостями-поняттями. Осмислення інформації відбувається за допомогою включення нових уявлень до об'єктивних класифікаційних груп, основами яких є внутрішні, сутнісні, константні показники предметів та явищ [3].

Успішність навчання також безпосередньо з цим типом мислення, оскільки будь-яка наука є ні, що інше, як систему понять. У структурі понятійного мислення виділяють три основні операції:

- 1) виділення сутнісної ознаки;
- 2) встановлення категоріальної власності, виділення класу;
- 3) усвідомлення закономірних зв'язків між явищами – понятійне узагальнення.

Можливість виділення, перерахування ознак і пояснення на їх основі інших ознак призводять до того, що наявні у людини відомості про об'єкт перетворюються на цілісне і водночас диференційоване знання, елементи якого відповідають вимогам повноти, розчленованості та взаємопов'язаності.

У підлітковому віці відбувається якісна перебудова розумових операцій, що полягає у переході від наочно-чуттєвої опори до абстрактно-логічної. Цей процес нерівномірним, тобто, різні розумові операції переходять на понятійний рівень у різні терміни і з різною швидкістю. Тому особливістю розумового розвитку підлітків є різний ступінь сформованості складних розумових операцій. Раніше за всіх складається операція класифікації. Висновок за аналогією формується пізніше. При цьому швидше формуються

функціональні зв'язки між об'єктами, відносини протилежності, частини цілого. Пізніше формуються причинно-наслідкові відносини. Найменш сформовано операцію узагальнення. Узагальнення відрізняються обмеженістю та наївністю. Таким чином, у підлітковому віці відбувається інтенсивний розвиток мислення. Підлітковий вік є сензитивним на формування понятійного мислення – вищої форми мислення людини. Раніше всіх складається операція класифікація, висновок формується пізніше, найменш сформована операція узагальнення [2].

Аналіз наукової літератури та узагальнення отриманого матеріалу щодо проблеми формування навчально-пізнавального інтересу школярів дають можливість виділити послідовні стадії його розвитку: цікавість пробуджує цікавість; цікавість перетворюється на допитливість; допитливість породжує безпосередньо пізнавальний інтерес. Виділені стадії немає чітко позначених кордонів, вони, не володіючи дискретністю, детермінують одне одного, а судження щодо останньої стадії, де формується стійкий навчально-пізнавальний інтерес, відрізняються варіативністю і вимагають додаткового вивчення теоретичних положень, їх осмислення та уточнення [4].

Так, початковою стадією розвитку такого інтересу, де він насичений емоційно, можна виділити «емоційно-імпульсивну» стадію. Умовно позначаючи наступну стадію розвитку як «активно-вольову», можна зазначити, що інтерес на цій стадії розвитку має характер не пасивного слідування, а активного прояву та подолання труднощів. Разом зі зростанням творчого осмислення та творчості особистості інтерес переходить зі стадії малодовільного до стадії інтересу довільного. Суб'єкт тепер володіє своїм інтересом і може ним керувати, він активно підбирає методи та засоби для його задоволення. Таким чином, свідомість, інтелектуальність та довільність характеризують інтерес на найвищих стадіях його розвитку [1].

Шлях зародження та розвитку сталого інтересу до знань – це шлях від цікавості до зацікавленості, від зацікавленості до стійкої пізнавальної активності, від них до наукової допитливості та все більш стійкої

спрямованості особистості на глибоке вивчення обраних навчальних предметів.

Грунтуючись на логіці процесу пізнання, на наш погляд, можна розглядати такі стадії формування навчально-пізнавального інтересу:

- 1) інтерес до засвоєння знань;
- 2) інтерес як засвоєння знань, до застосування їх практично;
- 3) інтерес до поглиблення знань та вдосконалення способів навчальної діяльності [8].

Узагальнивши все вище сказане, ґрунтуючись на виділених умовах, взаємозв'язках та залежностях досліджуваного процесу, визначимо основні етапи формування сталого навчально-пізнавального інтересу школярів:

1. інформаційно-пізнавальний – інтерес, спрямований на опанування предметно-змістовною стороною навчальної дисципліни, на засвоєння фактів, закономірностей, даного навчального предмета чи циклу дотичних дисциплін;
2. діяльнісно-практичний – інтерес орієнтований як на сутність досліджуваних явищ, так і на способи опанування знаннями та вміннями застосовувати отримані знання у практичній діяльності;
3. результативно-перетворювальний – інтерес, що спонукає до підвищення та оновлення знань, до активного перетворення навчальної діяльності, до творчого застосування раніше отриманих знань, умінь та навичок [15].

Таким чином, узагальнений аналіз вище викладених теоретико-методологічних положень дозволив уявити процес формування стійкого навчально-пізнавального інтересу школярів як цілеспрямований процес, що визначається його взаємозв'язками та основними умовами формування, що поетапно реалізується в різних видах навчальної діяльності учнів, що передбачає якісні зміни внутрішньоособистісної та мотивованості їх професійно-особистісного самовизначення.

1.3. Особливості впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків

Аналіз літературних джерел з філософії, психології та педагогіки дає змогу зробити такі узагальнення: категорія «знання» є загальнонауковою; важливою рисою знань є відображення результату об'єктивного пізнання; чітка структура змісту та обсягу знань є важливою передумовою ефективного навчання. Формування та засвоєння знань передбачає обов'язкове застосування законів і принципів психології та дидактики. Засвоєння знань відбувається в процесі навчальної діяльності. З позиції психологів, процес засвоєння знань відбувається поетапно, що передбачає набуття суб'єктом навчання дій, понять та форм поведінки, вироблених суспільством. Основу засвоєння знань становлять такі процеси мислення: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, генералізація. Засвоєння теоретичних знань забезпечує чітка, добре продумана логічна структура інформації, а також розумове відтворення процесів становлення абстракцій і понять, моделей взаємозв'язку абстракцій з емпіричним матеріалом [7].

До оволодіння знаннями спонукає мотивація, яка є як пізнавальна, що викликає бажання дізнатися більше, так і мотивація досягнень, яка пов'язана із бажанням проявити, показати себе. В мотиваційній сфері переважаюча роль належить пізнавальному інтересу. У процесі засвоєння знань має значення мислення та процес запам'ятовування матеріалу. Його ефективність визначається рівнем розвитку пам'яті суб'єкта навчання. Основні етапи засвоєння навчальної інформації полягають у сприйнятті, концентрації, запам'ятовуванні, повторенні, забуванні та пригадуванні матеріалу. Успішному засвоєнню знань сприяє усвідомлення суб'єктами навчання ролі теоретичних знань. Суттєву роль для якісного формування знань відіграють методи індукції, дедукції, синтезу, аналізу, узагальнення, а також теорія розвивального навчання. Суть її полягає у чіткому розмежуванні цілісного об'єкту або явища, що вивчається, на окремі складові, на основі принципів цілісності та системності [6].

Процес набуття та засвоєння знань є тривалим, складним та поетапним і включає: сприйняття, осмислення, усвідомлення, запам'ятовування, застосування набутих знань в практичній діяльності. Нині виділяють такі стадії формування знань:

- 1) орієнтація в ситуації завдання, розв'язання якого вимагає нових понять;
- 2) оволодіння зразком такого перетворення матеріалу, яке виявляє в ньому відношення, що служить загальною основою розв'язання завдання даного виду;
- 3) фіксація цього відношення в предметній чи знаковій моделі, що дає можливість вивчити його властивості в чистому вигляді;
- 4) виявлення таких властивостей виділеного відношення, завдяки яким можна вивести умови і способи розв'язання вихідного завдання.

Психолого-педагогічні дослідження вчених показали, що успішно засвоювати знання можна, якщо розвивати у суб'єктів навчання аналітичне мислення, навчити їх виділяти істотне в навчальному матеріалі, порівнювати, робити узагальнення, доводити окремі положення, оцінювати явища і події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [6].

Аналізуючи праці вчених, можна назвати кілька основних теорій мотивації до навчання [2-4]:

1. Діяльнісна теорія. Її переваги полягають насамперед у простоті та суворості. Мотив може бути як зовнішнім, так і внутрішнім, залежно від того, як людина налаштована на процес отримання знань.

2. Термін «змагальна мотивація» використовує у своїх працях вчений Х. Хекхаузен. Ця мотивація є бажанням школярів самоствердитися один перед одним, демонструючи свої знання. Цей вид мотивації характерний для старшокласників.

3. Пізнавальна мотивація проявляється у процесі формування у школяра навчальної діяльності. Пізнавальний мотив формується вже у початковій

школі. Пізнавальні мотиви можуть змінюватися протягом усього процесу навчання школяра.

Виділяють три основні рівні розвитку пізнавальної мотивації школярів:

- 1) широкий пізнавальний мотив;
- 2) навчально-пізнавальний мотив;
- 3) мотив самоосвіти [4].

4. Характер мотивації залежить від типу навчання. Головна перевага цієї теорії полягає у можливості її практичного застосування [4].

В сучасних працях розглядаються різні форми організації процесу навчання, що поділяються відповідно на три типи:

- 1) знайомство дітей із засобами та способами пізнання або відображення навколишньої дійсності;
- 2) передача інформації від дітей дорослим;
- 3) пошук дорослими та дітьми як суб'єктами діяльності розв'язання проблеми під час спостереження, обговорення та експериментування.

Теорія навчання спирається на фізіологію, психологію та інші науки, які з наукових позицій дають практичні рекомендації для правильної дії інтересу у навчанні; вона розробляє принципи, зміст, методи та форми організації навчання дітей, що забезпечує основи гармонійного, всебічного розвитку дитини, розвиток її пізнавальних інтересів [3].

Можна виділити такі основні критерії виявлення сформованості інтересу до навчання у школярів:

1. Пізнавальна мотивація, спрямованість інтересів.
2. Мотиваційні переваги у виборі діяльності.
3. Довільна пошукова активність у формі питань.
4. Особливості прояву пізнавального інтересу у ситуації вибору різного типу завдань.
5. Рівень розвитку допитливості, пізнавальної активності дітей у вигляді спостережень педагога [4].

До факторів впливу мислення на успішне засвоєння знань належать такі умовні групи факторів:

- сімейні чинники (тип сімейного виховання, тип батьківсько-дитячих відносин, роль дитини на сім'ї);
- освітні чинники (своєчасність та якість навчання та виховання, специфіка підходів у навчанні та вихованні, систематичність, інтенсивність, широта знань);
- соціальні та соціологічні чинники (об'єктивні умови життя, навчання та виховання, соціальна ситуація в суспільстві на момент дитинства, соціальна цінність мислення);
- культурні чинники (загальна культурна орієнтація на знання, освіти, ціннісну вагу адаптивності та успішності, етнічні особливості та традиції);
- соціально-психологічні чинники (соціальний статус дитини, її становище у групі, її соціальні ролі, лідерські тенденції тощо);
- об'єктивний рівень особистісної та когнітивної зрілості дитини, відповідність її актуального розвитку віковим нормам;
- успішність дитини у шкільному навчанні;
- фактори супроводу творчої поведінки (умови, в яких проявляється творчий потенціал дитини, реакції середовища на творчі продукти дитини та її творчу розумову діяльність, фактори схвалення-несхвалення, успіху-невдачі) [6; 9].

Мотивація до навчання запрограмована в людині від природи: від народження дитина прагне отримати нові знання, вміння. Усі відкриття супроводжуються виплеском гормону щастя. Від того, наскільки правильно буде піднесено процес навчання та пізнання всього нового, залежить інтерес школяра. Якщо сама дитина не впевнена, що здатна виконати те чи інше завдання і, зрештою, знаходить рішення самостійно – ступінь відчуття успіху найвища, а отже, і мотивація до навчання у школяра стає максимальною [9].

Якщо винагороди за досягнуті результати немає (похвала, оцінки тощо), бажання досягати будь-яких результатів може суттєво знизитися. Це і є мотивація до навчання з наукового погляду. Вона закладається батьками ще у дитячому віці. Саме батьки формують у дитини бажання вчитися та розвиватися.

Певним результатом формування мотивації до навчання у школярів є шкільна успішність. Нерідко батьки зіштовхуються з тим, що їм доводиться буквально змушувати дитину сідати за уроки. Тут важливим є професіоналізм педагогів, які зможуть зацікавити учня. Якщо дитина не отримує задоволення від освітнього процесу, зацікавити його є пріоритетним завданням, оскільки втративши це з самого початку, надалі це, може, стати ще складнішим процесом в необхідності отримувати якісну освіту та досягати поставлені цілі [18].

Дитині, не зацікавленій у навчанні, дуже складно отримати знання та зуміти їх застосувати на практиці. Якщо мотивація до навчання у школяра відсутня, це може призвести до неуспішності, інтелектуальної пасивності і, як наслідок, до ряду відхилень у поведінці. Зараз спостерігається істотне зниження мотивації до процесу навчання у школярів [5].

Висновок до розділу 1

Охарактеризували мислення як пізнавальний процес, а саме мислення – це особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести здорове судження про запропоновану точку зору або модель поведінки.

Визначили особливості мисленнєвої діяльності у підлітковому віці серед них: різний ступінь сформованості складних розумових операцій, раннє складання операція класифікації; швидше формування функціональних зв'язків між об'єктами, відносинами протилежності, частинами цілого; пізніше формування причинно-наслідкових відносин; узагальнення відрізняються обмеженістю та наївністю. Таким чином, у підлітковому віці відбувається інтенсивний розвиток мислення.

Розкрили особливості впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків, а саме: успішно засвоювати знання можна, якщо розвивати у аналітичне мислення, навчити виділяти істотне в навчальному матеріалі, порівнювати, робити узагальнення, доводити окремі положення, оцінювати явища і події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МИСЛЕННЯ НА УСПІШНЕ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ПІДЛІТКІВ

2.1. Організація та методи дослідження

База дослідження – Радивилівський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів №2 – ліцей ім. П. Г Стрижака».

Загальний обсяг вибірки становив 100 дітей підліткового віку (учні шостого, сьомого, восьмого, дев'ятого класів), з яких 25 є учнями 6 класу (12 років), 25 – учнями 7 класу (13 років), 25 – учнями 8 класу (14 років), 25 – учнями 9 класу (15 років).

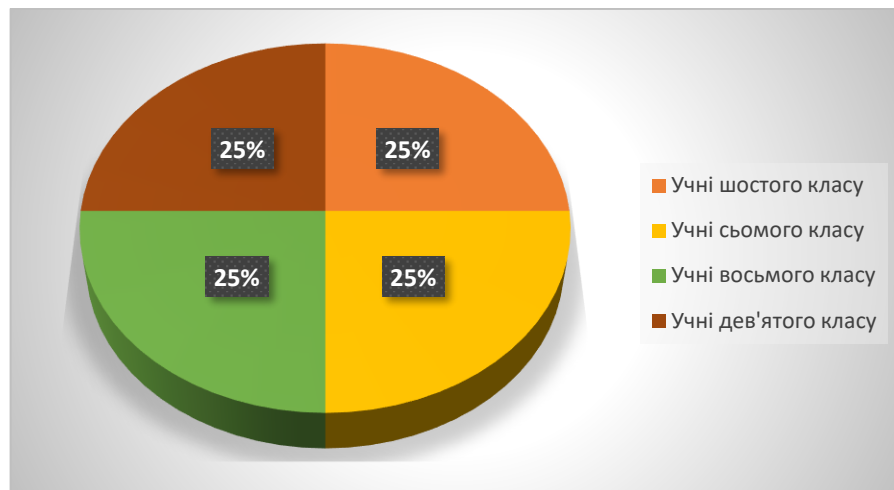


Рис. 1.1. Загальний обсяг вибірки

Дослідження проводилося у два етапи. На першому етапі здійснювався теоретичний аналіз проблеми, було виділено та описано показники, визначено методики виявлення мислення підлітків. Другий етап був емпіричним дослідженням особливостей мислення у підлітків та аналіз його результатів.

Для проведення емпіричного дослідження було використано такі психодіагностичні методики: тест для визначення рівня розвитку дивергентного мислення (Е. Торренс), методика визначення стилю мислення (А. Харрісон та Р. Бремсон), методика мисленнєвих операцій.

Тест для визначення рівня розвитку дивергентного мислення (Е. Торренс) спрямований на аналіз креативних здібностей, які очевидно проявляються у творчій продукції.

Тест Е. Торренса складається з двох частин: вербальної та образної. Вербальна складається із семи субтестів: «Питання», «Причини», «Наслідки», «Поліпшення предмета», «Незвичайне використання», «Незвичайні питання», «Неймовірна ситуація». Образна складається з трьох субтестів: «Створення малюнку», «Незавершені фігури», «Повторювані лінії» [42].

Для проведення вербальної частини необхідні альбом зі стимульними матеріалами «Вирази свої ідеї за допомогою слів» та бланк відповідей, для проведення образної частини – тестовий зошит «Вирази свої ідеї за допомогою малюнків». При обробці даних тестування використовуються спеціальні бланки фіксації результатів для вербальної та образної частин. Для роботи з методикою потрібне попереднє надійне засвоєння методичної інформації.

З метою обробки результатів дослідження використовувалися три рівні розвитку дивергентного мислення у підлітків (оцінка за загальним балом):

1. низький рівень (7-23 бали). Досліджуваними використовуються варіанти сюжетів, які часто зустрічаються серед усіх робіт. Вони не можуть домалювати ескізи стимульного матеріалу, всі малюнки належать до однієї категорії;

2. середній рівень (24-47 балів). Підлітки не приймають новий задум і не можуть змінити сюжет своїх малюнків, суворо діючи відповідно до першого варіанту сюжету, більшість малюнків відносять до трьох або двох категорій;

3. високий рівень (48-69 балів). Досліджуваним пропонуються різні принципово нові задуми, вони швидко переключаються з одного сюжету на новий, інший, пропонують різноманітні зображення, залучають більше п'яти категорій.

Методика визначення стилю мислення (А. Харрісон та Р. Бремсон) направлена на визначення бажаного способу мислення, а також манеру ставити питання та приймати рішення. Методика містить 18 тверджень, які представляють різні аспекти мислення та підходи до прийняття рішень. Ці твердження можуть охоплювати такі аспекти, як стиль комунікації, способи аналізу проблем, підхід до ризику та багато іншого. Шляхом аналізу відповідей на ці твердження, людина може отримати уявлення про свої переваги та слабкі сторони у мисленні.

Результати методики можуть бути корисні як для особистого самовизначення, так і для розвитку особистості та професійного зростання. Знання про власний стиль мислення може допомогти людині краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, а так ож адаптувати свої підходи до рішення проблем у різних ситуаціях. Завдяки методиці можна виявити, які аспекти мислення та прийняття рішень потребують покращення, щоб досягти більшої ефективності та успіху в особистому та професійному житті. Крім того, розуміння власного стилю мислення допомагає людині краще взаємодіяти з іншими, адаптувати свої підходи до комунікації та спілкування для досягнення спільних цілей та вирішення проблем.

Методика визначення стилю мислення А. Харрісона та Р. Бремсона, також відома як "Методика Харрісона", включає в себе наступні шкали:

1 Зовнішній світ (E) vs. Внутрішній світ (I): Ця шкала визначає, наскільки людина спрямована на зовнішнє оточення та звертає увагу на зовнішні події (E) порівняно з орієнтацією на внутрішній світ, власні думки та почуття (I).

2 Інтуїція (N) vs. Сенсорика (S): Ця шкала оцінює, чи людина більш нахиляється до роботи з абстрактними ідеями та концепціями (Інтуїція), чи до роботи з конкретними фактами та деталями (Сенсорика).

3 Мислення (T) vs. Відчуття (F): Ця шкала визначає, чи людина в першу чергу керується логікою та об'єктивністю в процесі прийняття рішень (Мислення), чи вона більше враховує власні почуття та емоції (Відчуття).

4 Судження (J) vs. Перцепція (P): Ця шкала визначає, наскільки людина здатна до організації свого життя та прийняття рішень заздалегідь (Судження), порівняно з більш гнучким та спонтанним підходом до життя (Перцепція).

Ці чотири шкали утворюють аббревіатуру "EITSP", яка використовується для опису стилів мислення в рамках методики Харрісона. Кожна з цих шкал може бути оцінена на спектрі від одного полюсу до іншого, вказуючи на певний стиль мислення для кожного індивіда.

Методика мисленневих операцій. Мета: дослідити здатність до узагальнення й абстрагування, уміння виділяти суттєві ознаки (вербальний варіант для дітей підліткового віку). У кожному рядку написано 5 слів, із яких 4 можна об'єднати в одну групу і дати їй назву. Одне слово до цієї групи не належить, його потрібно знайти і виключити.

Якщо досліджуваний справляється з першими трьома-чотирма завданнями і далі помиляється по мірі ускладнення, або він правильно вирішує завдання, але не може своє рішення пояснити, підібрати назву групі предметів, то можна зробити висновки про недостатній рівень розвитку його абстрактного мислення.

Якщо досліджуваний пояснює причину поєднання предметів в одну групу не за їх родовими або категоріальними ознаками, а за ситуаційними категоріями, то це показник конкретного мислення, невміння будувати узагальнення за суттєвими ознаками предметів.

2.2. Інтерпретація результатів дослідження

Під час проведення констатувального дослідження при застосуванні тесту Е. Торренса нами були отримані такі результати:

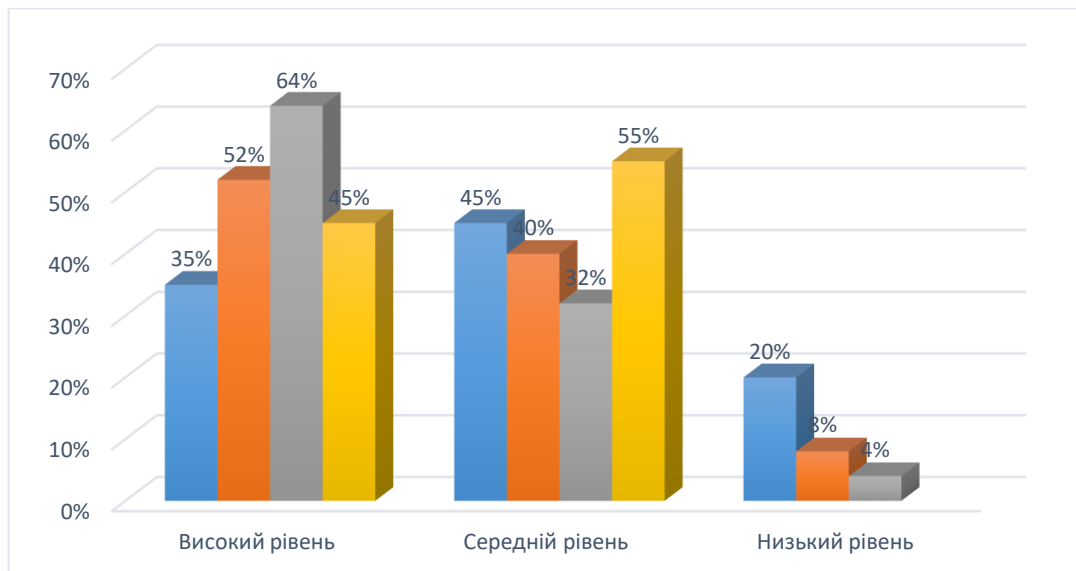


Рис. 1.2. Рівень розвитку дивергентного мислення в учнів на початку експерименту

Так, на початку експерименту з 25 шестикласників 9 (35%) мали високий рівень, це може свідчити про їхню здатність до творчого мислення та генерації нових ідей, що важливо для їхнього початкового етапу навчання. 11 (45%) – середній, це може свідчити про потребу у подальшому навчанні та практиці для покращення здатностей до творчого мислення. а 5 (20%) – низький рівень розвитку дивергентного мислення, може вказувати на потребу в індивідуалізованій підтримці та методиках для стимулювання творчого мислення. З 25 семикласників 13 (52%) мали високий рівень, це може показувати подальше зростання цієї здатності, що може стати основою для подальшого навчання та розвитку. 10 (40%) – середній, це може означати потребу в подальшій роботі над розвитком дивергентного мислення, щоб досягти вищих результатів у навчанні та творчості. а 2 (8%) – низький рівень розвитку дивергентного мислення, це може свідчити про необхідність інтенсивної підтримки та інтервенції для стимулювання творчого мислення у цього вікового рівня. З 25 восьмикласників 16 (64%) мали високий рівень, це вказує на стабільний розвиток дивергентного мислення, що може бути корисним для подальшої академічної та творчої діяльності. 8 (32%) – середній,

це може вказувати на потребу у подальшому розвитку та стимулюванні дивергентного мислення, особливо у зв'язку з майбутніми академічними вимогами та вибором шляху навчання. а 1 (4%) – низький рівень розвитку дивергентного мислення, може вимагати спеціалізованої підтримки та інтервенції для покращення здатностей до творчого мислення. З 25 дев'ятикласників 11 (45%) мали високий рівень, це свідчить що у дев'ятикласників про їхню здатність до ефективного вирішення завдань, що потребують творчого та нестандартного мислення. а 14 (55%) – середній рівень розвитку дивергентного мислення, це може вказувати на наявність базових навичок дивергентного мислення, але можливо потребує додаткового розвитку для досягнення високого рівня.

Нерівномірність у розвитку основних показників творчого мислення характерна для старших підлітків. Для дослідження невербального креативного мислення використовувався варіант тесту Торренса.

Для молодших і старших підлітків оцінка креативного мислення за загальним балом відповідає 45, максимальне кількісне значення балів – 69, мінімальне – 25. Високий загальний бал свідчить про високий рівень розвитку креативного мислення у випробуваного. У процесі тестування було отримано такі результати: у підлітків було виявлено високу швидкість виконання завдання («швидкість»), але за критерієм «оригінальність» ними отримано низькі оцінки; майже у половини усіх піддослідних виявлено високі показники оцінок за критеріями «гнучкість» та «розробленість», вони висували велику кількість різноманітних малюнків; високі бали за критерієм «оригінальність» показала більшість піддослідних, що свідчить про найвищий рівень розвитку креативного мислення.

При аналізі отриманих результатів виявились такі особливості: у молодших підлітків визначалися низькі оцінки за показниками шкал розробленості, гнучкості та швидкості. У них виявлено невелику перевагу даних перед старшими школярами за показником оригінальності. У старших підлітків відзначено високі показники розробленості невербального творчого

мислення. Показники швидкості в цілому вище порівняно з показниками гнучкості в обох вибірках. Отже, для цих категорій характерна тенденція повторюваності.

Загалом можна вважати, що у групі старших підлітків краще розвинене невербальне творче мислення за рахунок кращої деталізації сформульованих ідей та відповідей, які представлені у категорії «розробленість». Якщо надавався додатковий час, багато завдань все одно залишалися незаповненими. Оригінальні відповіді були отримані в обох групах на всі десять можливих тестових завдань, які оцінювалися від 1 до 2 балів.

Негативні та позитивні кореляційні зв'язки були виявлені під час вивчення показників вербального та образного мислення за методикою Торренса. В обох групах виявилися значні кореляційні зв'язки між показниками «оригінальність» та «розробленість». Позитивні кореляції отримані за показником «оригінальність» із загальним показником «швидкість». З показниками мислення виявлено значно більше зв'язків у старших школярів: «оригінальність» з «оригінальністю» як інтегральним показником. За показниками «гнучкість» із «гнучкістю» виявлено негативний зв'язок.

За тестом Торренса молодші підлітки показали менш високі показники розвитку творчого мислення, ніж старші. Більш розвиненими у старших школярів є показники «оригінальності» за субтестами вербальної частини та образного творчого мислення. З інтелектом корелюють показники «швидкість» та «гнучкість».

Таким чином, можна вважати, що підлітки різного віку показали фактично рівні значення та надали досить велику кількість оригінальних відповідей. Виявлено мало кореляційних зв'язків між показниками загального інтелекту та показниками невербального творчого мислення.

Під час проведення констатувального дослідження при застосуванні «Методики визначення стилю мислення А. Харрісона та Р. Бремсона» та «Методики мисленнєвих операцій» нами були отримані такі результати:

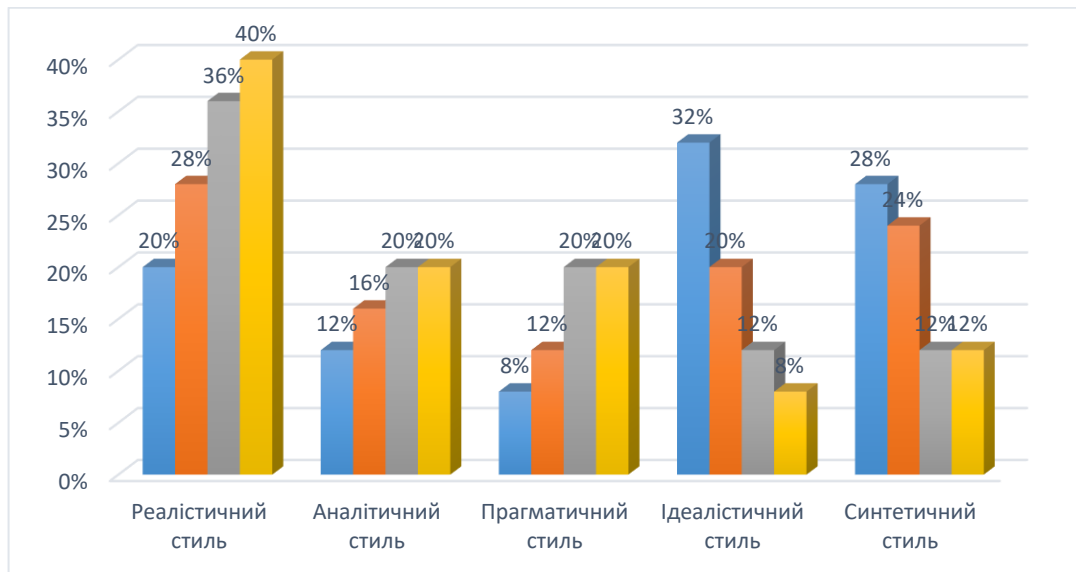


Рис. 1.3. Стилі мислення в учнів

Так, з 25 шестикласників 5 (20%) мали реалістичний стиль, це може вказувати на те, що ці учні схильні до конкретного мислення, вони більше орієнтовані на реальні факти і справи. 3 (12%) – аналітичний стиль, такі учні, швидше за все, схильні аналізувати і розглядати проблеми чи ситуації докладно та логічно. 2 (8%) – прагматичний стиль, це може вказувати на те, що ці учні орієнтовані на результат і на практичне застосування знань. 8 (32%) – ідеалістичний стиль, це може свідчити про те, що ці учні мають схильність до уявництва, мрійливі та ідеалістичні. 7 (28%) – синтетичний стиль, це може вказувати на те, що вони схильні до з'єднання різних ідей та концепцій для створення нових способів розуміння або розв'язання проблем. З 25 семикласників 7 (28%) мали реалістичний стиль, це може свідчити про їхню увагу до конкретних деталей та схильність до об'єктивного мислення. 4 (16%) – аналітичний стиль, це вказує на їхню здатність аналізувати проблеми і ретельно розглядати різні аспекти ситуацій. 3 (12%) – прагматичний стиль, може вказувати на те, що на цьому етапі навчання більшість учнів ще не зосереджуються на практичному застосуванні знань. 5 (20%) – ідеалістичний стиль, 6 (24%) – синтетичний стиль. Високий відсоток учнів з ідеалістичним

(20%) та синтетичним (24%) стилями свідчить про їхню схильність до творчого мислення, уявництва та здатності до поєднання різних ідей.

З 25 восьмикласників 9 (36%) мали реалістичний стиль, 5 (20%) – аналітичний стиль. Значна кількість учнів з реалістичним (36%) та аналітичним (20%) стилями свідчить про їхню здатність до об'єктивного мислення та аналізу. 5 (20%) – прагматичний стиль, прагматичний стиль також був досить поширеним серед учнів цього класу (20%), що може свідчити про їхню увагу до практичного застосування знань. 3 (12%) – ідеалістичний стиль, 3 (12%) – синтетичний стиль. Менша кількість учнів з ідеалістичним (12%) та синтетичним (12%) стилями може вказувати на те, що цей клас складається з більш об'єктивно налаштованих учнів. З 25 дев'ятикласників 10 (40%) мали реалістичний стиль, це може свідчити про їхню увагу до конкретних фактів і справ. 5 (20%) – аналітичний стиль, 5 (20%) – прагматичний стиль, присутність аналітичного (20%) та прагматичного (20%) стилів може свідчити про розвинутість учнів у напрямку логічного аналізу та практичного застосування знань. 2 (8%) – ідеалістичний стиль, 3 (12%) – синтетичний стиль. Менший відсоток учнів з ідеалістичним (8%) та синтетичним (12%) стилями може вказувати на те, що цей клас складається з учнів, які більш об'єктивно налаштовані і мають менше схильності до уявництва та творчості.

Синтетичний стиль. Люди із синтетичним стилем мислення надзвичайно чутливі до суперечностей у міркуваннях інших, виявляють підвищений інтерес до парадоксів та конфліктів ідей, нерідко навіть самі провокують такі конфлікти, щоб проявити себе у висуненні нових і оригінальних ідей. Синтезатори схильні бачити світ мінливим і схвалюють таке бачення іншими людьми. Вони люблять зміни нерідко через самі зміни й негативно ставляться до шаблонів, рутини, загальноприйнятих ідей, авторитетів, людей, які завжди з усім погоджуються. Синтезатори вирізняються відчуттям нового, гостротою погляду, креативністю.

Ідеалістичний стиль. Ідеалісти схильні до інтуїтивних, глобальних оцінок і не схильні до детального аналізу проблем з опорою на повну множину

фактів та формальну логіку. Ідеалісти виявляють підвищений інтерес до цілей, цінностей, потреб, мотивів поведінки. Вони добре формулюють мету, і не тільки власну. "Куди ми йдемо і навіщо?" - це питання спонукає та спрямовує мислення ідеалістів. Вони розмірковують про речі і справи з точки зору їх користі або шкідливості для окремих людей і суспільства, з погляду добра і зла.

Прагматичний стиль. Прагматики орієнтовані на особистий досвід в оцінці правильності чи хибності ідей, рішень, учинків. Вони спрямовані на експериментування щодо способів досягнення поставлених цілей. Вони використовують ті матеріали та інформацію, які є напихваті, зрідка шукаючи додаткові ресурси та резерви. Їх цікавить якомога швидше отримання конкретного результату, реальної вигоди. Як правило, вони комунікабельні, емпатійні, здатні не тільки раціонально обґрунтувати свої пропозиції, а й передбачити етичні та психологічні наслідки запропонованих рішень. Вони небайдуже ставляться до схвалення їх соціальним оточенням, прагнуть викликати симпатію до себе.

Аналітичний стиль. Представники аналітичного стилю характеризуються методичною, логічною, ретельною, детальною та обережною манерою вирішення проблем. Перш ніж прийняти рішення, вони збирають якомога більше інформації та розробляють детальний план дій, щоб знайти найкращий шлях до вирішення проблеми. Тому за умови достатнього запасу часу їхня стратегія приносить максимальний успіх. Аналітики гірше від інших переносять невизначеність і хаос. Вони прагнуть бачити світ логічним, раціональним, упорядкованим і передбачуваним. Аналітики цінують знання, поважно ставляться до освіти і з дитинства засвоюють безліч теорій, які дають їм змогу пояснювати події й упорядковувати навколишнє середовище.

Реалістичний стиль. Для них «реальним» є те, що вони можуть безпосередньо сприймати і переживати, вони впевнені, що без узгодженості на рівні фактів не можна починати жодної справи. Вони приділяють підвищену увагу ресурсам, добре розуміючи їхню обмеженість. Реалістичне

мислення характеризується конкретністю й проекцією на виправлення, корекцію ситуації для досягнення певного результату. Вони намагаються висувати конкретні, досяжні цілі, дисциплінують роботу групи своєю зосередженістю на кінцевому результаті. Реалісти намагаються вести справи обґрунтовано, безпомилково й уникати непередбачуваних змін. Час від часу вони вносять корекції та твердо дотримуються курсу. Вони не схильні розмірковувати про глобальне і вдаються до спрощення проблем, щоб привернути увагу до реальних справ.

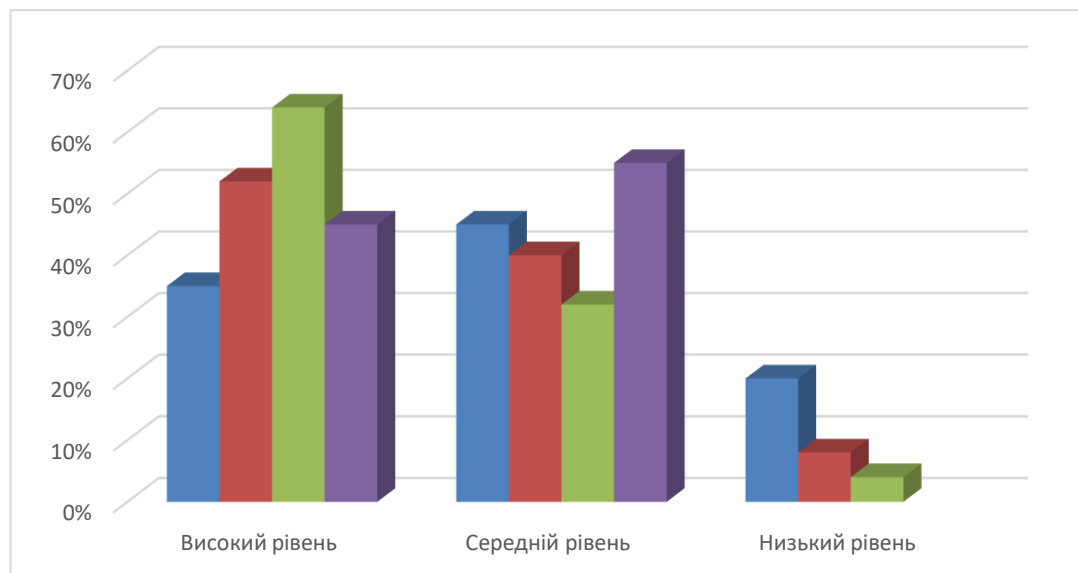


Рис. 1.4. Рівень розвитку мисленнєвих операцій в учнів на початку дослідження

Так, на початку дослідження з 25 шестикласників 9 (35%) мали високий рівень, 11 (45%) – середній, а 5 (20%) – низький рівень розвитку абстрактного мислення. З 25 семикласників 13 (52%) мали високий рівень, 10 (40%) – середній, а 2 (8%) – низький рівень розвитку абстрактного мислення. З 25 восьмикласників 16 (64%) мали високий рівень, 8 (32%) – середній, а 1 (4%) – низький рівень розвитку абстрактного мислення. З 25 дев'ятикласників 11 (45%) мали високий рівень, а 14 (55%) – середній рівень розвитку абстрактного мислення.

У шостому класі:

35% учнів мали високий рівень розвитку абстрактного мислення, що може свідчити про їхню здатність до аналітичного мислення та розуміння абстрактних концепцій на відносно високому рівні.

45% учнів мали середній рівень розвитку мислиннєвих операцій, що може означати, що вони можуть потребувати додаткової підтримки та навчання для підвищення рівня абстрактного мислення.

20% учнів мали низький рівень розвитку абстрактного мислення, що може вказувати на необхідність спеціальних педагогічних заходів для покращення їхньої здатності до аналізу та уявлення абстрактних понять.

У сьомому класі:

52% учнів мали високий рівень розвитку абстрактного мислення, що свідчить про високий потенціал цього класу для розуміння складних концепцій та аналізу.

40% учнів мали середній рівень розвитку мислиннєвих операцій, що може вказувати на те, що деякі учні можуть потребувати додаткової підтримки для досягнення більш високого рівня абстрактного мислення.

Лише 8% учнів мали низький рівень розвитку абстрактного мислення, що може бути позитивним показником загального потенціалу цього класу.

У восьмому класі:

64% учнів мали високий рівень розвитку абстрактного мислення, що свідчить про високий рівень інтелектуальних здібностей цього класу.

32% учнів мали середній рівень розвитку мислиннєвих операцій, що може вказувати на те, що деякі учні можуть потребувати додаткового навчання та підтримки.

Лише 4% учнів мали низький рівень розвитку абстрактного мислення, що є дуже позитивним показником загального рівня інтелектуального розвитку цього класу.

У дев'ятому класі

45% учнів мали високий рівень розвитку абстрактного мислення, що свідчить про їхню здатність до аналітичного мислення та розуміння складних концепцій.

55% учнів мали середній рівень розвитку мислиннєвих операцій, що може вказувати на необхідність додаткової роботи з розвитку їхнього абстрактного мислення для досягнення вищих результатів.

Отже, що школярі оперують складними абстрактними поняттями і висновками, що дозволяє подумки вичленувати і перетворити на самостійний об'єкт розгляду окремі сторони, властивості або стану предмета. Абстрактне мислення лежить в основі творчості та процесу пізнання, завдяки йому підлітки здатні збирати інформацію до купи, систематизувати її, висувати гіпотези і вигадувати способи їх тестування, шукати несподівані можливості та інструменти для вирішення різних завдань.

Якщо досліджуваний пояснював причину поєднання предметів в одну групу не за їх родовими або категоріальними ознаками, а за ситуаційними категоріями, то це було показником конкретного мислення, невміння будувати узагальнення за суттєвими ознаками предметів.

Під час проведення контрольного дослідження при застосуванні тесту Е. Торренса нами були отримані такі результати:

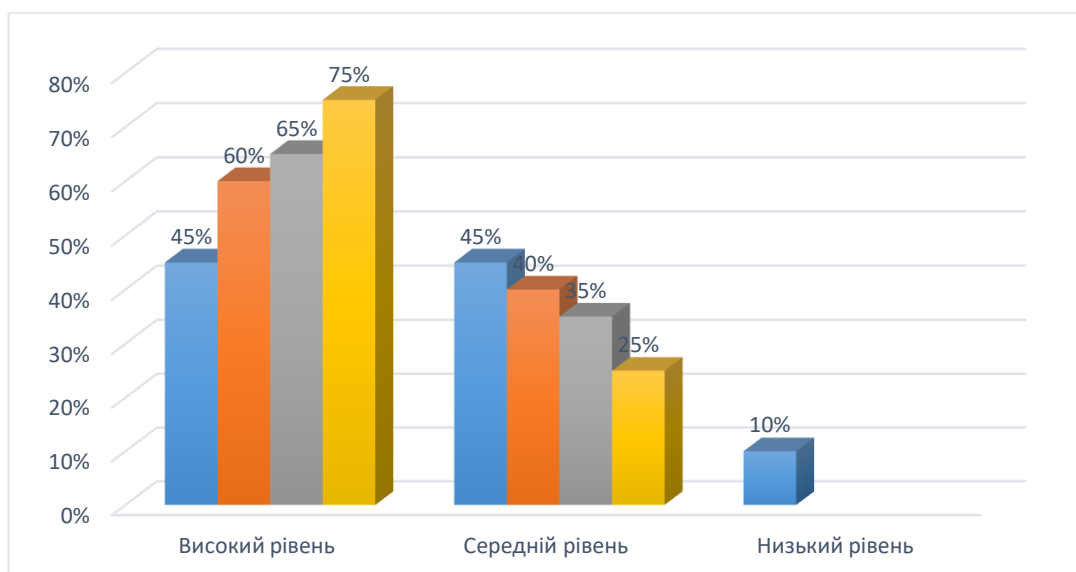


Рис. 2.1. Рівень розвитку дивергентного мислення в учнів наприкінці дослідження

Так, наприкінці дослідження з 25 шестикласників 11 (45%) мали високий рівень, 11 (45%) – середній, а 3 (10%) – низький рівень розвитку дивергентного мислення. З 25 семикласників 15 (60%) мали високий рівень, а 10 (40%) – середній рівень розвитку дивергентного мислення. З 25 восьмикласників 16 (65%) мали високий рівень, 9 (35%) – середній рівень розвитку дивергентного мислення. З 25 дев'ятикласників 19 (75%) мали високий рівень, а 6 (25%) – середній рівень розвитку дивергентного мислення.

Під час проведення контрольного дослідження при застосуванні «Методики мисленнєвих операцій» нами були отримані такі результати:

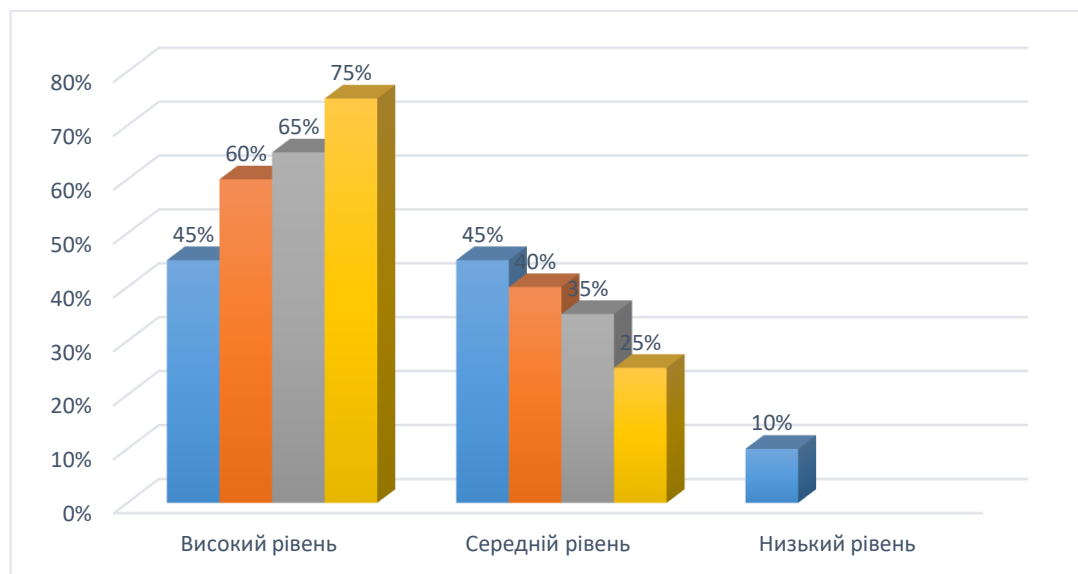


Рис. 2.2. Рівень розвитку мисленнєвих операцій в учнів наприкінці дослідження

Так, наприкінці дослідження з 25 шестикласників 11 (45%) мали високий рівень, 11 (45%) – середній, а 3 (10%) – низький рівень розвитку абстрактного мислення. З 25 семикласників 15 (60%) мали високий рівень, а 10 (40%) – середній рівень розвитку абстрактного мислення. З 25 восьмикласників 16

(65%) мали високий рівень, 9 (35%) – середній рівень розвитку абстрактного мислення. З 25 дев'ятикласників 19 (75%) мали високий рівень, а 6 (25%) – середній рівень розвитку абстрактного мислення.

Дані статистичної перевірки дозволяють говорити про те, що після проведення з експериментальною групою програми для розвитку мислення у підлітків, показники стали вищими, ніж до проведення програми. Статистичні значущі зміни у всіх показниках експериментальної групи свідчать про постійний пошук нових шляхів (способів) мислення, вивчення нових речей та ідей, вивчення великої кількості книг, картин для пізнання нового матеріалу. Учні здійснюють перетворення інформації за допомогою предметних дій, їм характерне послідовне виконання дій. Учні висловлюють готовність створювати нові ідеї, знаходити оригінальні підходи до вирішення поставлених завдань та проблем.

2.3. Програма психологічної корекції мислення підлітків для успішного засвоєння знань

Тренінгова програма має бути мобільною та мати кілька варіантів розвитку подій залежно від вибору учасників.

Мета програми – підвищення рівня мислення підлітків.

Завдання програми:

- розвинути оригінальність та гнучкість мислення;
- формування навичок та вмій керування творчим процесом;
- розвинути вербальну креативність;
- підвищити мотивацію.

Заняття проводилися 2 рази на тиждень.

Умова проведення: для багатьох вправ необхідне вільне просторе приміщення.

Програма розрахована на 10 занять по 40-70 хвилин.

Передбачуваний результат: підвищення рівня мислення у підлітків, розширення діапазону прояву себе, спонтанності, оригінальності та гнучкості мислення.

Заняття № 1 «Знайомство»

1. Привітання учасників тренінгу, запрошення на початок.

Кожне заняття розпочинається з вітання у колі та почергової відповіді всіх учасників на запитання: «Якого кольору мій настрій зараз?».

2. Ознайомлення дітей з метою тренінгу:

Вправа 1. «Що в моєму імені?»

Мета: вправа на знайомство групи, сприяти переходу від звичайної форми мислення до незвичайної, образної.

Матеріали: ватман, фломастери.

Мета: залежно від кількості учасників.

Вправа 2. «Незвичне ім'я».

Мета: знайомство, виготовлення бейджиків.

Матеріал: картки для бейджиків, фломастери.

Час: 5 хвилин.

Подання правил тренінговій групі та обговорення їх: довірливий стиль спілкування, конфіденційність, персоніфікація висловлювання, неприпустимість оцінок на адресу іншого, повага до того, хто говорить, активне слухання, або правило 1 голосу (коли 1 каже – інші слухають), активна участь у всіх вправах, добровільність.

Вправа 3. «Людина-цифра».

Мета: розвинути здібність до візуалізації образу, сприяти переходу від звичайної форми мислення до незвичайної.

Ресурси: просторе приміщення або відкритий майданчик.

Час: 15 хвилин.

Вправа 4. «Диво-стілець».

Мета: стимуляція творчої роботи групи, за допомогою театральної ігри, імпровізації; заохочення невимушеності; розвинути здібності з візуалізації образу; переходити від нормальної форми мислення до незвичайної.

Матеріали: стілець.

Час: 10 хвилин.

3. Вправи на згуртування колективу:

Вправа 5. «Що далі?».

Мета: створити в групі атмосферу емоційної свободи, відкритості, дружельності та довіри один до одного; допомогти учасникам краще пізнати один одного, скоротити дистанцію у спілкуванні; ввести в колективне розуміння групи готовність говорити про емоції та почуття.

Матеріали: легкий гумовий або тенісний м'ячик.

Час: 10 хвилин.

4. Завершення тренінгу. Обмін емоціями, почуттями, враженнями. побажаннями

5. Прощання.

Заняття № 2 «Розминка креативності»

1. Привітання. «Якого кольору твій настрій зараз?».

2. Вправа 1. «10 секунд».

Мета: знизити тривожність учасників, допомогти учасникам краще пізнати один одного; сприяти створенню позитивної емоційної єдності групи.

Ресурси: вільне приміщення.

Час: 10 хвилин.

Вправа 2. «Дістатися скарбу».

Мета: розсунути межі креативності шляхом занурення в гру для зняття страху перед невідомим, перед поставленою проблемою; створити проблемне і не директивне середовище, що сприяє самостійному пошуку вирішення проблеми.

Час: 15 хвилин.

Вправа 3. «Ширма перетворення».

Мета: мобілізувати творчі можливості учасників; спонукати учасників тренінгу до активного прояву креативних якостей: гнучкості мислення, винахідливості, спостережливості, уваги; розвинути шляхом вправи спонтанність учасників тренінгу.

Матеріали: ширма або переносна куліса, бажано – розміром не менше 1,5-2 метрів завширшки та висотою близько 2 метрів.

Час: до 20 хвилин.

Вправа 4. «Чарівний обруч».

Мета: до кінця гри учасники повинні відчувати себе згуртованішою групою; визначити лідерів групи та виявити панівні у команді настрої; перевірити ефективність групової взаємодії з урахуванням договору між учасниками.

Матеріали: великий пластмасовий обруч діаметром близько 1 м.

Час: 10 хвилин.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями, побажаннями.

4. Прощання.

Заняття № 3 «Погляд з іншого боку»

1. Привітання. «Якого кольору твій настрій зараз?».

2. Вправа 1. «Склянка».

Мета: зняти напругу; полегшити входження до групового тренінгу; підтримати відкритий вираз позитивних емоцій; сприяти розвитку нестандартного творчого мислення учасників.

Матеріали: стілець для кожного з учасників та кілька разовий пластикових стаканчиків.

Час: до 10 хвилин.

Вправа 2. «Рефреймінг».

Мета: освоїти на практиці методику рефреймінгу, що дозволяє відмовитися від минулого досвіду та побачити предмет дослідження за новим, у різноманітті ознак; продемонструвати в ході гри відмінності, властиві

підходам різних людей до однієї і тієї ж проблеми, розглянути існуючі методи та підходи її вирішення.

Матеріали: аркуші ватману, фарби, олівці, фломастери, шматки кольорової тканини, перуки та інші театральні атрибути.

Час: 30-40 хвилин.

Вправа 3. «Плутанина».

Мета: засвоїти активний стиль спілкування та розвинути у групі відносини партнерства

Час: 20 хвилин.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями,

4. Прощання.

Заняття № 4 «Дивна ситуація»

1. Привітання. «Якого кольору твої настрої зараз?».

2. Вправа 1. «Передай рукостискання».

Мета: сприяти створенню сприятливої та доброзичливої атмосфери в групі.

Інструкція учасникам: «По колу передайте рукостискання та посміхніться один одному».

Час: 5 хвилин.

Вправа 2. «Ситуації».

Ціль: Тренувати рухливість мислення як фактор креативної поведінки; стимулювати нестандартний підхід до вирішення проблеми.

Час: 15 хвилин.

Вправа 3. «Проблеми».

Мета: Розвинути в учасників тренінгу спонтанну та органічну реакцію на подію; стимулювати нестандартний підхід до вирішення проблеми.

Час: 15 хвилин.

Вправа 4. «Машинка, що пише».

Мета: Розвиток уваги членів групи один до одного, зосередження всіх учасників однієї колективної мети; створення групової згуртованості.

Матеріали: аркуші А4 з літерами, що використовуються в реченні на всіх учасників групи та реченні, записаних на дошці.

Час: 10 хвилин.

Хід вправи: На дошці пишеться якесь складне речення з розділовими знаками. Всім учасникам групи дають картки з використовуваними літерами у реченні, по 1-2 картці учаснику (залежно від кількості учасників і букв). Далі групі необхідно «надрукувати» речення, називаючи кожному свою букву. Прогалини між словами і розділові знаки позначаються всією групою одночасно, шляхом притупу: пробіл – 2 притупи, кома – 1 притуп.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями, побажаннями.

4. Прощання.

Заняття № 5 «Асоціативний м'яч»

1. Привітання. «Якого кольору твій настрій зараз?».

2. Вправа 1. «Роби так».

Мета: розігрів групи перед початком заняття; створення атмосфери прийняття у групі.

Час: 10 хвилин.

Хід вправи: Кожному учаснику необхідно придумати продемонструвати якийсь рух зі словами «Роби так». А групі необхідно запам'ятати і повторити цей рух. І так у колі всі учасники групи. Потім всій групі одночасно потрібно відновити весь ланцюжок рухів напам'ять.

Вправа 2. «Асоціації».

Мета: через постановку творчого завдання стимулювати взаємодію інтелектуальних, вольових, емоційних функцій; сприяти розширенню рамок асоціативного мислення.

Час: 30 хвилин.

Вправа 3. «Гра у кольори».

Мета: тренувати рухливість мислення як фактор креативної поведінки; спонукати учасників до активного прояву креативних якостей: гнучкості мислення, винахідливості, спостережливості та уваги.

Час: 15 хвилин.

Вправа 4. «Лічилка».

Мета: створення довірливої атмосфери у групі та ефекту групового згуртування.

Час: 7 хвилин.

Хід вправи: Групі із заплющеними очима необхідно по черзі називаючи числа (не домовляючись про послідовність) порахувати по порядку до 20. Якщо дві людини називають число одночасно гра починається спочатку».

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями, побажаннями.

4. Прощання.

Заняття № 6 «Творимо своїми руками»

1. Привітання. «Якого кольору твій настрій зараз?».

2. Вправа 1. «Подарунок».

Ціль: розігрів групи стимулювання творчого мислення, розвиток способів невербального спілкування.

Час: 10 хвилин.

Інструкція: Сидячи в колі, подаруйте своєму сусідові зліва уявний подарунок, користуватися словами при описі подарунка не можна, а лише мімікою та жестами. Сусіду необхідно вгадати, що за подарунок йому подарували, та подякувати за нього. І так далі по колу.

Вправа 2. «Патентне бюро».

Мета: мобілізувати творчі можливості учасників; розвинути спонтанність учасників тренінгу; учасників до активного прояву креативних якостей: гнучкості мислення, винахідливості, спостережливості та уваги.

Матеріали: (з розрахунку на кожну підгрупу): одне сире яйце, 4 трубочки для коктейлю, 10 дерев'яних паличок для морозива, 10 аптечних

гумок, 2 кульки з пінопласту або для настільного тенісу (пластикові), 3 повітряні кульки, 2 дерев'яні олівці, 4 металеві скріпки, клей ПВА, ножиці, клейка стрічка, коробка із сірниками. А також кольоровий папір, аркуші ватману, фломастери, гуаш, ножиці та інші оформлювальні матеріали для етапу реклами.

Час: 30-40 хвилин.

Вправа 3. «Куля».

Мета: створення групової згуртованості, спонукання групи діяти спільно.

Матеріали: тенісна кулька, пластикова кришка діаметром 10-12 см з прив'язаними до неї нитками за кількістю учасників тренінгу.

Інструкція: Всім учасникам необхідно разом, тримаючи за нитки підставку з кулькою, підняти її від підлоги на висоту витягнутих рук і пронести по кімнаті у напрямку дверей, не впустивши при цьому м'ячик. Якщо м'ячик впав – вправа починається спочатку.

Час: 15 хвилин.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями, побажаннями.

4. Прощання.

Заняття № 7 «Словесна творчість»

1. Привітання. «Якого кольору твій настрій зараз?».

2. Вправа 1. «Естафета рухів».

Мета: зняти напругу учасників виникненню партнерських відносин; тренінгу, сприятиме заохочувати ефективне використання мови тіла в комунікації.

Матеріали: вільний простір.

Час: 10 хвилин.

Вправа 2. «Мозковий штурм».

Мета: генерувати максимальну кількість ідей на задану тему; розвинути здібність бачити проблему у різноманітті підходів.

Матеріали: дошка або аркуші ватману, фломастери для запису.

Час: 20 хвилин.

Вправа 3. «Акули пера».

Мета: забезпечити новий досвід аналізу ситуації, що виникає з поєднання нових понять, образів, ідей.

Матеріали: маса різних предметів, різних за виглядом, вживанням, розмірами, новизною.

Час: 15 хвилин.

Вправа 4. «Переправа».

Мета: інтеграція групи за допомогою постійного залучення до спільної діяльності. Створення умов взаємодопомоги та партнерства та позитивної емоційної єдності групи.

Матеріали: стільці для кожного учасника.

Час: 20 хвилин.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями.

4. Прощання.

Заняття № 8 «Словесна творчість (продовження)»

1. Привітання. «Якого кольору твій настрій зараз?».

2. Вправа 1. «Побудова спектрограм».

Мета: розігрів групи.

Час: 10 хвилин.

Хід вправи: Учасникам групи необхідно розподілитися на уявній шкалі (0-100) залежно від ступеня виразності в них будь-яких якостей (любов до шоколаду, зими, школи, канікул тощо). Тренер інтерв'ює підлітків, які посідають крайні позиції.

Вправа 2. «Словесна естафета».

Мета: розсунути межі креативності шляхом занурення в гру імпровізації; навчитися пов'язувати нове та старе.

Час: 20 хвилин.

Вправа 3. «У колі проблем».

Мета: звернути увагу гравців один на одного; сприяти інтеграції групи удосконалювати комунікативні навички шляхом активної ігрової взаємодії.

Матеріали: 5 стільців.

Час: 15 хвилин.

Вправа 4. «Три рухи».

Мета: розвивати логіку мислення та дії в ігровій ситуації; розподілу меж креативності.

Час: 10-15 хвилин.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями, побажаннями.

4. Прощання.

Заняття № 9 «Уява та виразність»

1. Привітання.

2. Вправа 1. «Моє відображення».

Мета: розвиток експресивності, усвідомлення своїх тілесних затискачів областей підвищеної м'язової напруги, пов'язаних недостатньо вираженими емоціями, неможливими бажаннями тощо.

Хід вправи: Кожен учасник притуляється спиною до стіни, де висить 2-3 склеєні аркуші ватману заввишки в його зріст, і приймає позу, яка, як він вважає, відображає його типовий емоційний стан. Напарник обводить на аркуші олівцем контур його тіла, після чого вони змінюються ролями. Коли контур тіла кожного учасника обведено, отримані малюнки розфарбовуються і за бажанням доповнюються реальними прикрасами та деталями одягу. Після закінчення малювання кожного учасника просять вигадати та продемонструвати презентацію свого «відображення на шпалерах» (2-3 хвилини на людину).

Час: 30 хвилин.

Матеріали: шпалери, гуаш або акварель

Вправа 2. «Що робить літера?».

Мета: розвиток як вербальної креативності, так і вміння висловлювати свої ідеї в незвичайному, підкреслено дивному контексті.

Учасникам пропонується вибрати якусь літеру, яка часто трапляється в українській мові (приблизно з такого набору: *б, і, к, м, п, р, с, т*) і зобразити її у вигляді чоловічка. Після цього вони вигадують якомога більше дієслів, що починаються на обрану літеру, що позначають дії, які може здійснювати цей чоловічок, і малюють його (у вигляді літери) за кожним з цих занять. Вправа виконується індивідуально.

Час: 8 хвилин.

Матеріали: аркуші А3.

Вправа 3. «Гулівер».

Мета: сприяти появі нових асоціацій, розвитку вміння сприймати знайомі речі у нових, несподіваних ракурсах.

Хід: Уявіть себе на місці Гулівера, який потрапляє в країну ліліпутів (там його зріст приблизно з триповерховий будинок) та в країну велетнів (там його зріст приблизно з олівець). Висуньте якнайбільше ідей про те, які предмети ви змогли б використовувати в кожній з країн: капелюх, ліжко, постільну білизну, домашніх тварин, записник.

Вправа виконується індивідуально.

Час: 10-15 хвилин.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями.

4. Прощання.

Заняття № 10 «Підведення підсумків»

1. Привітання.

2. Вправа 1. «Чому?».

Мета: інтелектуальна розминка, тренування швидкості мислення.

Ведучий ставить кілька запитань, що починаються зі слова «Чому», а учасники мають по колу швидко відповідати на них. Відповідь можуть бути несподіваними, оригінальними, але логічно несуперечливими.

Час: 10-15 хвилин.

Вправа 2. «Малюнки з продовженням».

Мета: отримання зворотного зв'язку.

Учасники сидять у колі. Кожен з них отримує аркуш паперу, замислює якийсь цілісний малюнок на тему «Наш тренінг» і зображує його, але не повністю, а лише якусь одну головну деталь, за якою можна було б здогадатися, що за малюнок планується. Потім кожна людина передає свій малюнок сусіду праворуч, а сама відповідно отримує малюнок того, хто сидів ліворуч від нього. На отриманих зображеннях швидко домальовується ще по одній деталі на тему «Наш тренінг», після чого по команді ведучого аркуші знову передаються сусідам. Так триває доти, доки кожен малюнок не пройде повне коло і знову не повернеться до того, хто його почав зображати.

Час: 30-35 хвилин.

3. Завершення тренінгу. Обмін у колі емоціями, почуттями, враженнями, побажаннями. Підбиття підсумків всіх минулих занять.

4. Прощання.

Висновок до розділу 2

Емпірично дослідили вплив мислення на успішне засвоєння знань підлітків та отримали наступні результати згідно обраних методик: за тестом для визначення рівня розвитку дивергентного мислення (Е. Торренс), 45% шестикласників мали високий, 45% – середній, а 10% – низький рівень розвитку дивергентного мислення. 60% семикласників мали високий рівень, а 40% – середній рівень розвитку дивергентного мислення. 65% восьмикласників мали високий, 35% – середній рівень розвитку дивергентного мислення. 75% дев'ятикласників мали високий, а 25% – середній рівень розвитку дивергентного мислення.

За методикою визначення стилю мислення (А. Харрісон та Р. Бремсон), 20% шестикласників мали реалістичний стиль, 12% – аналітичний стиль, 8% – прагматичний стиль, 32% – ідеалістичний стиль, 28% – синтетичний стиль. 28% семикласників мали реалістичний стиль, 16% – аналітичний стиль, 12% – прагматичний стиль, 20% – ідеалістичний стиль, 24% – синтетичний стиль.

36% восьмикласників мали реалістичний стиль, 20% – аналітичний стиль, 20% – прагматичний стиль, 12% – ідеалістичний стиль, 12% – синтетичний стиль. 40% дев'ятикласників мали реалістичний стиль, 20% – аналітичний стиль, 20% – прагматичний стиль, 8% – ідеалістичний стиль, 12% – синтетичний стиль.

За методикою мисленнєвих операцій, 45% шестикласників мали високий, 45% – середній, а 10% – низький рівень розвитку абстрактного мислення. 60% семикласників мали високий рівень, а 40% – середній рівень розвитку абстрактного мислення. 65% восьмикласників мали високий, 35% – середній рівень розвитку абстрактного мислення. 75% дев'ятикласників мали високий, а 25% – середній рівень розвитку абстрактного мислення.

Розробили програму психологічної корекції мислення підлітків для успішного засвоєння знань, який складається з 10 занять по 40-70 хвилин, і спрямований на підвищення рівня мислення підлітків.

ВИСНОВКИ

Охарактеризували мислення як пізнавальний процес, а саме мислення – це особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести здорове судження про запропоновану точку зору або модель поведінки.

Визначили особливості мисленнєвої діяльності у підлітковому віці серед них: різний ступінь сформованості складних розумових операцій, раннє складання операція класифікації; швидше формування функціональних зв'язків між об'єктами, відносинами протилежності, частинами цілого; пізніше формування причинно-наслідкових відносин; узагальнення відрізняються обмеженістю та наївністю. Таким чином, у підлітковому віці відбувається інтенсивний розвиток мислення.

Розкрили особливості впливу мислення на успішне засвоєння знань підлітків, а саме: успішно засвоювати знання можна, якщо розвивати у аналітичне мислення, навчити виділяти істотне в навчальному матеріалі,

порівнювати, робити узагальнення, доводити окремі положення, оцінювати явища і події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Емпірично дослідили вплив мислення на успішне засвоєння знань підлітків та отримали наступні результати згідно обраних методик: за тестом для визначення рівня розвитку дивергентного мислення (Е. Торренс), 45% шестикласників мали високий, 45% – середній, а 10% – низький рівень розвитку дивергентного мислення. 60% семикласників мали високий рівень, а 40% – середній рівень розвитку дивергентного мислення. 65% восьмикласників мали високий, 35% – середній рівень розвитку дивергентного мислення. 75% дев'ятикласників мали високий, а 25% – середній рівень розвитку дивергентного мислення.

За методикою визначення стилю мислення (А. Харрісон та Р. Бремсон), 20% шестикласників мали реалістичний стиль, 12% – аналітичний стиль, 8% – прагматичний стиль, 32% – ідеалістичний стиль, 28% – синтетичний стиль. 28% семикласників мали реалістичний стиль, 16% – аналітичний стиль, 12% – прагматичний стиль, 20% – ідеалістичний стиль, 24% – синтетичний стиль. 36% восьмикласників мали реалістичний стиль, 20% – аналітичний стиль, 20% – прагматичний стиль, 12% – ідеалістичний стиль, 12% – синтетичний стиль. 40% дев'ятикласників мали реалістичний стиль, 20% – аналітичний стиль, 20% – прагматичний стиль, 8% – ідеалістичний стиль, 12% – синтетичний стиль.

За методикою мисленнєвих операцій, 45% шестикласників мали високий, 45% – середній, а 10% – низький рівень розвитку абстрактного мислення. 60% семикласників мали високий рівень, а 40% – середній рівень розвитку абстрактного мислення. 65% восьмикласників мали високий, 35% – середній рівень розвитку абстрактного мислення. 75% дев'ятикласників мали високий, а 25% – середній рівень розвитку абстрактного мислення.

Проведене нами дослідження певною мірою дозволяє подолати цю труднощі. Було встановлено, що характерною особливістю розвитку мислення старших підлітків є нерівномірність розвитку його основних показників. В

результаті аналізу отриманих даних можна констатувати, що молодші підлітки виявляють відставання у розвитку швидкості та гнучкості мислення порівняно зі старшими. У старших підлітків за рахунок кращої деталізації ідей та відповідей краще розвинуто невербальне творче мислення. В усіх групах показники гнучкості мислення нижчі, ніж показники швидкості. У ході дослідження визначався характер взаємозв'язку креативності з рівнем інтелекту випробуваних.

Розвиваюча програма-тренінг була спрямована на розвиток мислення підлітків. Після цього було проаналізовано дані типів мислення, рівень креативності та особливості творчої особистості (допитливість, уяву, складність, схильність до ризику) експериментальних груп підлітків. Було вивчено типи мислення, рівень креативності та особливості творчої особистості у підлітків. Це дозволило уявити загальну тенденцію показників творчого розвитку у підлітків.

Після застосування тренінгу, нами були проведені повторні контрольні дослідження. Так, наприкінці експерименту 45% шестикласників мали високий, 45% – середній, а 10% – низький рівень розвитку дивергентного мислення. 60% семикласників мали високий рівень, а 40% – середній рівень розвитку дивергентного мислення. 65% восьмикласників мали високий, 35% – середній рівень розвитку дивергентного мислення. 75% дев'ятикласників мали високий, а 25% – середній рівень розвитку дивергентного мислення.

45% шестикласників мали високий, 45% – середній, а 10% – низький рівень розвитку абстрактного мислення. 60% семикласників мали високий рівень, а 40% – середній рівень розвитку абстрактного мислення. 65% восьмикласників мали високий, 35% – середній рівень розвитку абстрактного мислення. 75% дев'ятикласників мали високий, а 25% – середній рівень розвитку абстрактного мислення.

Дані статистичної перевірки свідчать про ефективність застосування тренінгу, адже після проведення з експериментальною групою програми для розвитку творчих здібностей у підлітків, показники творчого розвитку стали

вищими, ніж до проведення програми. Статистичні значущі зміни у всіх показниках творчого розвитку експериментальної групи свідчать про постійний пошук нових шляхів (способів) мислення, вивчення нових речей та ідей, вивчення великої кількості книг, картин для пізнання нового матеріалу. Учні здійснюють перетворення інформації за допомогою предметних дій, їм характерне послідовне виконання дій. Учні висловлюють готовність створювати нові ідеї, знаходити оригінальні підходи до вирішення поставлених завдань та проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Либідь, 2008. 848 с.
2. Вікова і педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська, З.В. Огороднійчук. К.: Каравела, 2008. 400 с.
3. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання. Рідна школа. 2004. № 6. С. 15-17.
4. Дусавицький О. К., Заїка Є. В., Зуєв І. О. Дослідження проблеми розвитку особистості в системі розвивальної освіти (досвід Харківської психологічної школи). Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 43 (1). С. 80–90.

5. Карбованець О. І Психолого-педагогічні основи формування знань. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2014. Вип. 30. С. 55-57.
6. Комбінована система М.П. Гузика в контексті навчання дітей історії: загально-дидактичний і методичний аспекти. К.: Плеяда, 2005. 152 с.
7. Милославська О. В. До проблеми розвитку творчого мислення в студентів. Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». Психологія навчання. 2015. № 1150. С. 49-52.
8. Сидоренко Л. Пізнавальна активність і творча самостійність. Відкритий урок. 2012. № 1. С. 35–37.
9. Суліма К. Активізація логічного мислення учнів на уроках математики. Математика в школі. 2002. № 4. С. 35-39.
10. Терлецька Л. П. Пізнавальний інтерес як вирішальний чинник діяльнісної активізації учнів. Наукові записки Національного педагогічного університету ім. МП Драгоманова. Сер.: Педагогічні та історичні науки. 2013. № 111. С. 172-178.
11. Токарева Н. М. Комунікативне моделювання креативних сценаріїв самопрезентації підлітками. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 10 (17). С. 36-41.
12. Токова А. А. Особливості навчально-пізнавального інтересу молодших школярів різних систем навчання. Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання. Харків, 2017. С. 133-134.
13. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2016. Вип. 20 (2). С. 276-286
14. Хачумян Т. І. Поняття «критичне мислення» та його сутність в психолого-педагогічній науці. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наук. пр. Київ: Видавничий центр КНУ, 2003. Вип. 24, частина 2. С. 171-177.

15. Чашечникова О. С. Підвищення ефективності розвитку творчої особистості учнів класів гуманітарного профілю під час навчання математики. Педагогічні науки. Суми: СумДПУ, 2006. С. 219-228.

16. Якимчук І. П. Особливості дослідження впливу мотивації на розвиток творчого мислення підлітків. Наука і освіта. Тематичний спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість». Південний науковий Центр НАПН України. Одеса, 2010. С. 302-306.

17. Якимчук І. П. Особливості розвитку творчого мислення і мотивації в учнів 6-8 класів. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. К.: Фенікс, 2011. Вип. 12. С. 197-205.

18. Якимчук І. П. Програма розвитку мотиваційної сфери підлітків. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К: Вид-во «Фенікс», 2011. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 13. С. 476-484.

19. Психологія (загальна та вікова). Навчальний посібник. Уклад. Аханова А.В. Луцьк: ПП, Іванюк В.П., 2021. 160-166 с.

21. Панчук Н.П. П-16 Загальна і вікова психологія : Практикум : Навчально-методичний посібник. / Н.П. Панчук. – Кам'янець-Подільський : Друк-Сервіс, 2018. –168 с.

22. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

23. Колобич О. П. Загальна психологія. Навчально-методичний посібник. Львів, 2018. – 172 с.

24. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс. [текст] навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2016. – 388 с

25. Заброцький М.М Вікова психологія: Навч.посібник. К.МАУП, 1998 - 92с.

26. Москалець В. П. Загальна психологія [текст]: підручник. В. П. Москалець. - К. Ліра-К:, 2020. – 564

27. Загальна психологія. Теоретико-методологічні основи науки [Електронний ресурс]: Навч. посіб. / О. В. Ловка, Л. Л. Борисенко, Л. А. Колесніченко, Л. В. Музичко, А. В. Тімакова, Д. Г. Лавриненко / За заг. ред. О. В. Ловкої. — К.: КНЕУ, 2019. — 390, [2] с.

28. Brune M., Brune-Cohrs U. Theory of mind—Evolution, ontogeny, brain mechanisms and psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 2006. Vol. 30(4). P. 437–455.

29. Altgassen M., Vetter N. C., Phillips L. H., Akgun C., Kliegel M. Theory of mind and switching predict prospective memory performance in adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2014. Vol. 127. P. 163–175.

30. Baker, C. A., Peterson E., Pulos S., Kirkland R. A. Eyes and IQ: A meta-analysis of the relationship between intelligence and “Reading the Mind in the Eyes”. *Intelligence*. 2014. Vol. 44. P. 78–92.

31. Glăveanu V. P., et al. Advancing creativity theory and research: A sociocultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*. 2019. P. 1-5.

32. Schlaffke L., et al. Shared and nonshared neural networks of cognitive and affective theory-of-mind: A neuroimaging study using cartoon picture stories. *Human Brain Mapping*. 2015. Vol. 36(1). P. 29–39.