

[пер. с нем., вступ. ст. и примеч. К. А. Свасьян]. – М. : Мысль, 1993. – 663 с. – (Библиотека "Философское наследие").

46. Этническая психология. Хрестоматия / [ред. А. Н. Егорова]. – СПб. : Речь, 2003. – 320 с.

47. Этнос // Словарь гендерных терминов [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.owl.ru/gender/346.htm>

48. Hofstede G. Hofstede's culture dimension / G. Hofstede, M. Bond // Journal of Cross-Culture Psychology. – 1984. – Vol. 15 (4). – P. 417-433.

49. Shweder R. A. Preview: A Colloquy of Culture Theorists / R. A. Shweder, R. A. LeVine // Cultural Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion / In : R. A. Shweder, R. A. LeVine [eds.]. – Cambridge, L., NY., New Rochelle, Melbourne, Sydney : Cambridge University Press, 1984. – P. 1-24.

50. Zarubina T. Weltbild der Sprache / Jazykovaja kartina mira [Электронный ресурс] / Т. Зарубина. – Режим доступа : <http://www2.unil.ch/slav/ling/recherche/NOTIONS/Weltbild.html>

УДК 159.92

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ДІАЛОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Мазяр В.М.

У статті описано програму формувального експерименту з метою розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії. Розроблено модель рефлексогри на уроках зарубіжної літератури, описати психологічні принципи, за допомогою яких має конструюватися рефлексогра: принцип пролонгованості; принцип суб'єктивної паритетності; принцип співтворчості; принцип полілогічного самовизначення; принцип поліфонічності. Виокремлено етапи проведення полілогу. Описано процедуру проведення ділових ігор (організовані для навчання вчителів). Охарактеризовано типи завдань, які були розроблені нами та використовувалися в курсі "Логіка".

Ключові слова: *розвиток мислення підлітків, діалогічна взаємодія, рефлексогра, психологічні принципи проведення рефлексогри, полілог, ділова гра, курс "Логіка".*

В статті описана програма формуючого експеримента з целью розвитку мышления подростков в диалогическом взаимодействии. Разработана модель рефлексивной игры на уроках зарубежной литературы, описаны психологические принципы, с помощью которых следует конструировать рефлексивную игру: принцип пролонгованности; принцип субъективной паритетности; принцип содружества; принцип поли-

логічного самоопределення; принцип полифоничности. Выделены этапы проведения полилога. Описана процедура проведения деловых игр (организованные для обучения учителей). Дана характеристика заданий, которые были разработаны нами и использовались в курсе "Логика".

Ключевые слова: развитие мышления подростков, диалогическое взаимодействие, рефлексивная игра, психологические принципы проведения рефлексивной игры, полилог, деловая игра, курс "Логика".

In this article the program with the aim to form thinking of teenagers in the process of dialogical interaction was described. The model of reflexive game on the lessons of Foreign Literature was determined. Psychological principles which help to organize the reflexive game on the lessons of Foreign Literature were described: the principle of long-lasting; the principle of subject-subject interaction; the principle of friendship and coordinative work; the principle of multi-logical self-determination; the principle of poliphonical interaction. The stages of organizing of polilogue were shown. The procedure of organizing of business games for teachers was described. The tasks for pupils which must be used at the subject "Logics" were formed.

Key words: the development of thinking of teenagers, dialogical interaction, reflexive game, psychological principles which help to organize the reflexive game, polilogue, a business game, the subject "Logics".

Мислення особистості, як правило, розгортається як процес вирішення людиною завдань, в психології є багато праць, присвячених експериментальному вивченню процесів вирішення завдань, головним чином, проблемного, творчого характеру. У роботах дослідників вюрцбургської школи, гештальт-психологів, а також Г.О. Балла, А.В. Брушлінського, П.Я. Гальперіна, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна, О.К. Тихомирова і багатьох інших розроблялися уявлення про мислення як процес, як здатність до руху думки в змісті та умовах проблемної ситуації чи завдання.

Публікацій, які висвітлюють особливості розвитку мислення школярів в сучасній школі, зокрема, на уроках зарубіжної літератури, недостатньо в науковій царині. Тому в цій статті ми зробили спробу розробити та описати програму розвитку мислення підлітків в діалогічній взаємодії на уроках зарубіжної літератури (ми мали на меті цілеспрямоване формування вербальних та невербальних компонентів творчого мислення підлітків, їх мисленнєвих операцій в умовах експериментального навчання).

Завданнями нашої статті є:

1. Описати програму формувального експерименту з метою розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії;
2. Розробити модель рефлексогри на уроках зарубіжної літератури, описати психологічні принципи, за допомогою яких має конструюватися рефлексогра;

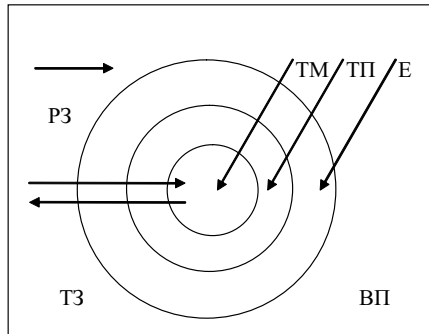
3. Виокремити етапи проведення полілогу;
4. Описати процедуру проведення ділових ігор (організовані для навчання вчителів);
5. Охарактеризувати типи завдань, які були розроблені нами та використовувалися в курсі "Логіка".

Програму формувального експерименту було розроблено на основі теорії О.К. Тихомирова щодо формування мисленневих новоутворень як основного критерію, який визначає специфіку творчої діяльності [6], а також зі спиранням на концепцію Е.Д. Телегіної про специфіку засобів саморегуляції творчої мисленневої діяльності та особливостей цілеспрямованого використання цих засобів під час оволодіння підлітками продуктивними мисленневими діями [5]. Враховуючи дані теорію та концепцію, було побудоване та проведене дослідження, що мало на меті експериментальне формування творчого мислення підлітків на основі побудови навчально-пізнавальної діяльності з більш широким спектром (порівняно з традиційним навчанням) використання завдань, які вимагають здійснення різних за типом продуктивних мисленневих дій – аналітичних, порівняльних, узагальнювальних, цілеутворювальних, плануючих, контрольньо-оцінювальних тощо. Передбачалось, що наприкінці експериментального навчання підлітки мали демонструвати більш високий рівень ефективності у процесі виконання контрольних завдань та досягнути більш високих рівнів в розвиткові таких якостей мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність та самостійність.

Ми вважаємо, що для розвитку мислення підлітків на уроках зарубіжної літератури неабиякого значення набуває формування у школярів рефлексивної здатності, рефлексивності та рефлексивної компетентності. Рефлексивна здатність – це здатність здійснювати суб'єктом рефлексію стосовно власної активності, майбутньої професійної діяльності та навчальної практики. Інакше кажучи, це – здатність додавати якість рефлексивності будь-якому процесові та функціональній структурі. Спираючись на теорію І.М. Семенова [4], ми розглядаємо рефлексивну компетентність як особистісне новоутворення людини, яке дозволяє їй найбільш ефективно та адекватно ситуації здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що, у свою чергу, забезпечує розвиток та саморозвиток суб'єкта, сприяє творчому підходу до навчальної діяльності, прагненню досягти її максимальної ефективності та результативності.

Творчість починається з рівня суб'єктивної новизни. На психологічному рівні вона переживається як відкриття, що пов'язане з перебуванням змісту свідомості людини. Спираючись на теорію В.О. Моля-

ко [1; 2], під творчістю ми розуміємо такі зміни в свідомості та діяльності суб'єкта, які є результатом творчого переосмислення стереотипів, тобто рефлексії, бо в цьому разі є важливою як перебудова смислової структури особистості суб'єкта – смислотворчість, так і зміни в її життєдіяльності – життєтворчість (див. рис. 1).



Примітка: ВП – виникнення подій, Е – емоційність, ТП – творчий потенціал, ТМ – творча місія, РЗ – рефлексивні зусилля, ТЗ – творчі зусилля, СКК – соціокультурний контекст.

Рис. 1. Модель рефлексивно-творчої активності людини

Отже, формувальна програма була спрямована на інтенсивний і цілеспрямований розвиток логічних та творчих компонентів мислення підлітків, їх мисленневих операцій тощо. Розвивальна програма була побудована на основі наступних принципів: формування продуктивних мисленневих дій має відбуватися відповідно до основних структурних компонентів творчого мислення (цілеутворення, аналіз умов завдання, формулювання гіпотез та окреслення планів, виокремлення контрольно-оцінювальних дій); зміна системи традиційних завдань та питань у процесі вивчення зарубіжної літератури, а також введення факультативів, які потребують здійснення продуктивних мисленневих дій; зміна стилю взаємин між вчителями та учнями, заохочення й стимулювання проявів в учнів оригінальності та

творчості, сприяння позитивній мотивації творчої навчально-пізнавальної діяльності підлітків, використання емоційних оцінок та створення позитивного емоційного фону під час організації діалогічної взаємодії на уроках.

Процедура формувального експерименту вміщувала три послідовні етапи його реалізації.

Перший етап. В проведенні формувального експерименту взяли участь 9 учителів зарубіжної літератури та 2 практичних психологи шкіл №5 та №15 м. Рівного. Ця група педагогів створила методичне об'єднання, на якому було вироблено єдиний підхід, єдину систему вимог до організації навчально-пізнавальної діяльності підлітків відповідно до принципів, покладених в основу формувального експерименту. З учителями було проведено спеціальні заняття з метою підвищення їх психологічної компетенції щодо проблем розвитку мислення в підлітковому віці. Програма спеціального курсу для вчителів вміщувала наступні основні питання: особливості мислення як вищої форми пізнавальної діяльності; види мислення; природа і структура творчого мислення; основні підходи до розвитку творчого мислення; діагностика логічного та творчого мислення; особливості розвитку мислення в підлітковому віці та інші. Вчителі були ознайомлені з теоретичними засадами формування в учнів продуктивних мисленневих дій на основі виконання школярами спеціальних навчальних завдань.

Також спільно з вчителями було здійснено аналіз завдань і питань, які є в підручниках і навчальних посібниках, а також завдань, самостійно розроблених педагогами в процесі своєї діяльності, що мають використовуватися на уроках зарубіжної літератури. Завдання аналізувалися за схемою: чи потребують вони використання учнями вже існуючих знань (правил, способів розв'язання і так далі), або їх виконання передбачає здійснення самостійної творчої діяльності школярів; на розвиток яких мисленневих операцій та творчих компонентів мислення ці завдання або питання були спрямовані.

На цьому етапі формувального експерименту під час засідань методичних семінарів ми аналізували загальновідомі методи розвитку мислення особистості (організаційно-діяльнісні ігри, організаційно-мисленневі ігри, соціально-психологічні тренінги та інше). Цей аналіз показав, що в ході застосування певних методів особливої уваги надається переважно розвиткові окремої якості мислення учня. Проте при цьому створюється диспропорція в розвитку мислення особистості в цілому. На нашу думку, гармонійний розвиток мислення учня є можливим в умовах створення рефлексивного середовища, що сприятиме актуалізації творчого потенціалу особистості підлітка. Одним із таких методів є рефлексогра як метод оптимізації розвитку мислення школяра.

На нашу думку, модель рефлексогри на уроках зарубіжної літератури являє собою процес цілісного осмислення учнем читацького та особистісного досвіду. Основний принцип функціонування механізму такого осмислення полягає в тому, що навчальна ситуація та особистісний досвід самі по собі не можуть бути матеріалом або підказкою

для творчого розв'язання проблемної ситуації. Наявний досвід необхідно переосмислити як можливу перешкоду на шляху породження нового досвіду. Як тільки відбувається таке переосмислення, тоді виникає передумова для породження нового досвіду. Забезпечення дії такого механізму постає можливим шляхом створення рефлексивно-творчого середовища. В якості системних факторів такого середовища розглядаються носії свідомо організованої рефлексивності: це можуть бути психологічні рефлепрактики або різні психодіагностичні методики, побудовані на основі переживання, переосмислення школярем особистісного або читацького досвіду. На уроках зарубіжної літератури рефлексивне середовище можна створити: шляхом звернення до культурно-історичних аналогів (загальновідомих історичних та вигаданих сюжетів, героїв та інших образів); за допомогою створення елементів "іносвіту" (загадок, ігрових ситуацій, вправ та ін.); за допомогою інверсій (інверсійних стереотипів свідомості), які дозволяють створювати соціально-психологічні простори, максимально відкриті для вільної самопроєкції учасників дослідження; через використання засобів концептуальної діагностики – моделювання діагностичної ситуації з використанням графічних смислів.

Так, діагностика, побудована на засадах звернення школяра до культурно-історичних цінностей, передбачає: пошук і вибір культурного аналога (історичного або вигаданого образу-сюжету, героя і так далі), що максимально повно відображує особливості досліджуваного феномену; його наочне уявлення (у формі соціально-драматичної імпровізації, психологічної скульптури, малюнка); рефлексивність наочно представленої образу з виявленням імпліцитних смислів та контекстів.

Головними психологічними принципами, за допомогою яких ми конструювали рефлексогру, постають: принцип пролонгованості – використання інтенсивних форм навчання, що дозволяє здійснювати рефлексивність власної діяльності з подальшим обговоренням успіхів і проблемних ситуацій під час рефлепрактики; принцип суб'єктивної паритетності – рівних прав і можливостей учасників спільного навчального процесу; принцип співтворчості – забезпечує такі способи саморозвитку, коли у процесі розв'язання будь-якого завдання всі учасники процесу залучаються в процес творчої взаємодії як рівноправні суб'єкти співтворчості; принцип полілогічного самовизначення – забезпечує свідомі самоактуалізацію та саморегуляцію кожного учасника діалогічної взаємодії; принцип поліфонічності – цілісного та багатаспектного сприйняття себе та навколишнього світу.

У процесі рефлексогри, на нашу думку, відбувається інтенсивне осмислення та переосмислення учасниками діалогічної взаємодії сте-

реотипів свого читацького та особистісного досвіду, що, в свою чергу, актуалізує інтелектуальні та особистісні стереотипи з метою їх подолання, а також забезпечує формування інтелектуальних та особистісних новоутворень. Це досягається завдяки культивуванню рефлексивних процесів мислення та організації процесу співтворчості, що дозволяє створити рефлексивне середовище, забезпечуючи творчий процес конструктивного перетворення глибинних особистісних, соціальних і професійних стереотипів учасників рефлексогри.

Крім того, під час рефлексогри проектується нова соціально-психологічна реальність, яка не лише усвідомлюється на рівні мислення, але й сприймається на рівні відчуттів та емоцій. Нові ціннісні орієнтири постають в якості домінуючих установок, що детермінують поведінку та творчу діяльність людини. Ці процеси мають глибинну природу, а тому дозволяють впливати на систему ціннісних орієнтацій, стереотипів, світогляду тощо.

Рефлексогра мала забезпечити ефективне вирішення різних проблемних та творчих завдань, які формувалися вчителями під час діалогічної взаємодії школярів між собою та з педагогом.

Ми пропонували різні способи створення рефлексивного середовища, які в межах рефлексивно-гуманістичного підходу стимулювали школярів до активних дій і під час творчої діяльності у процесі рефлексогри.

Полілог ми вважали засобом організації, розвитку та стимулювання рефлексивних процесів під час здійснення підлітками колективного пошуку рішень в діалогічній взаємодії. При цьому має місце феномен здійснення колективного мислення, а спілкування і взаємодія підлітків стають найбільш продуктивними.

Перший етап полілогу пов'язаний з проблематизацією тої області знань, яка досліджується. Одним із способів проблематизації ми вважали навмисне зіткнення існуючих у школярів знань щодо можливих причини проблеми з інформацією про реальні обставини, які мають місце в критичній ситуації, що досліджується. Наступним доцільним моментом в проблематизації ми вважали спробу структурувати ті не зовсім зрозумілі моменти та суперечності, які виявилися в попередньому обговоренні. Це слугує впорядкуванню можливих шляхів і способів розв'язання проблемних ситуацій, які виявилися. Цей етап проблематизації є необхідною процедурою побудови цілісного образу проблемної події та виявлення ролі кожного чинника в його розвитку.

Другим етапом проведення рефлексивного полілогу є етап генералізації ідей з метою розв'язання проблемних ситуацій. У межах цього етапу передусім відбувається акумуляція пропозицій з метою

подолання незрозумілих, суперечливих моментів, а потім – узгодження цих пропозицій та їх синтез в цілісні алгоритми розв'язання проблем в порядку їх значущості. Якщо ж траплялося, що в ході генералізації ідей виявляються нові проблеми або з'ясовується необхідність перебудовування виявлених на попередньому етапі суперечностей, то в цьому випадку слід здійснити корекцію структури проблемного поля. Після цього остаточно ухвалюється рішення щодо послідовності найбільш вірогідних шляхів зняття проблематизації.

Ця робота була передумовою для побудови найбільш доцільної версії щодо причин виникнення проблеми. Розробка такої версії дозволяла учневі перейти до наступного, третього етапу, сутність якого полягала в побудові дослідницької стратегії верифікації висунутої гіпотези розв'язання проблеми – практична перевірка гіпотези та аналіз можливих позитивних й негативних наслідків.

Четвертий етап рефлексивного полілогу пов'язаний з розподілом функцій щодо реалізації запланованої стратегії. Наслідком цього етапу мали стати докладний сценарій, розподіл ролей, хронологія, способи взаємодії та координації зусиль, спрямовані на зібрання та інтеграцію експертної інформації, а також формулювання критеріїв оцінки прийнятих рішень. Під час проведення такої роботи можливим є отримання таких матеріалів, які ставлять під сумнів висунуту раніше версію щодо причинності проблеми. В цьому випадку необхідним є наступний, п'ятий етап, спрямований на корекцію, а інколи й переформулювання гіпотези. Цей етап фактично має на увазі необхідність повторення третього, четвертого та п'ятого етапів.

Ділові ігри (організовані нами для навчання вчителів). Популярність методу ділових ігор пов'язана з тим, що вони проголошуються альтернативною (і, що найбільш важливо, – діалогічною) формою навчання на противагу лекційним, інформаційним, монологічним методам. Ділові ігри постають формою організації пізнавальної діяльності педагогів. Під час проведення ділових ігор ми ставили за мету навчити вчителів, перш за все, ефективно, оперативно й адекватно діяти в професійних ситуаціях.

Другим етапом формульовального експерименту було впровадження в навчальний процес середньої школи розроблених нами завдань з метою формування мисленнєвих дій підлітків. Учням було запропоновано завдання, які потребували від них здійснення мисленнєвих дій аналізу, порівняння, узагальнення, цілеутворення, контролю, оцінки та інших в процесі роботи з навчальним матеріалом.

У зв'язку з тим, що експериментальне навчання проводилось нами на уроках зарубіжної літератури, а всі мисленнєві операції, вер-

бальні та невербальні компоненти логічного мислення найбільш ефективно розвиваються за допомогою задач на логіку, ми ввели в навчальний процес учнів експериментальних класів факультатив "Логіка", розроблений О.Я. Митником та затверджений Міністерством освіти та науки України як обов'язковий для вивчення в середній школі предмет, але такий, що може викладатися в разі потреби, бажання батьків чи учнів тощо. Цей факультатив організували 38 вчителів з математики, української мови та української літератури, біології, історії, географії, адже завдання, створені нами, базувалися на знаннях саме цих навчальних предметів. Базовим підручником з цього факультативу ми вважали підручник О.Я. Митника, рекомендований до друку Міністерством освіти та науки України [3].

Охарактеризуємо типи завдань, які були розроблені нами та використувалися в курсі "Логіка". Зокрема, з метою формування аналітичних дій школярів використовувались такі завдання: самостійне розв'язання нових типів задач, аналіз складних текстів і думок, пояснення слів (термінів, словосполучень, прислів'їв, приказок), об'рунтування власних відповідей на запитання; відповіді на питання до прочитаного тексту, прямих відповідей на які текст не вміщує. Особливу увагу при відборі завдань ми звертали на те, що у школярів мають формуватися аналітичні під час виконання цих завдань. Прикладами таких завдань є: підбір різних синонімів або антонімів до слова; запис словосполучень, в яких одне і те ж слово має різні значення; завдання з даними, яких не вистачає; завдання з невизначеними даними; завдання із зайвими даними; завдання на докази та інші.

Формування порівняльних дій учнів здійснювалося у процесі виконання ними таких завдань: виявити подібність (або відмінність) предметів, явищ, властивостей, подій, стосунків і так далі. При цьому зверталася увага на самостійне формулювання критеріїв порівняння в ході виконання завдань. Прикладами такого типу завдань є: порівняти ставлення героїв розповіді один до одного на початку оповідання та в його кінці; показати зміну взаємостосунків персонажів в процесі розвитку подій; завдання, де порушується стереотип порівняння; пошук критеріїв порівняння та ін.

Узагальнювальні мисленнєві дії формувалися в учнів під час виконання ними таких завдань: дати спільну характеристику предмета (події, явища); узагальнити вивчений на уроці матеріал; виділити загальне, суттєве, зробити висновки на підставі змісту проаналізованого матеріалу; визначити, яке правило покладено в основу певної вправи або задачі тощо. Прикладами завдань такого типу є: виділити головну думку оповідання і назвати його; придумати або знайти з різних творів

епіграф до теми уроку; створити малюнок – символ, в якому виражено основну тему уроку, літературного твору, творчості письменника; скласти опорний конспект вивчення теми; виділити основні правила теми; провести гру "Третій або четвертий зайвий" та інші.

З метою формування цілеутворювальних мисленневих дій використовувалися завдання наступного типу: самостійно сформулювати мету уроку; знайти епіграф до уроку; скласти питання різного типу до прочитаного тексту; проаналізувати різні типи питань; скласти питання до текстів так, щоб відповіді на них охоплювали весь зміст тексту; скласти кросворд за пройденою темою та інші. Формування плануючих дій здійснювалося в процесі виконання учнями таких завдань: розділити матеріал, що вивчається, на частини, знайти основну ідею або дати назву кожній частині; скласти план доповіді (твору, оповідання, уроку і так далі); проаналізувати плани, пропозиції, складені іншими учнями або вчителем; скласти план виконання вправ; скласти план будь-якого виховного заходу. Прикладами завдань такого типу є: поділити текст на логічні частини і на основі цього поділу скласти короткий план переказу; скласти план домашнього твору; обчислити, пояснюючи кожен крок обчислення; скласти алгоритм розв'язання задачі і сформулювати за цим алгоритмом нову задачу; скласти план розповіді або передбачуваної дії; скласти план опису своїх вражень, наприклад, ніби ви опинилися в Стародавньому Римі та інші.

Контрольно-оцінювальні мисленневі дії формувалися в учнів у процесі виконання таких завдань: самостійний пошук помилок; знаходження способів перевірки виконання завдання; перевірка правильності або адекватності виконання завдання; оцінювання результатів своєї діяльності або діяльності іншого учня; оцінювання поведінки героїв реальних життєвих подій або літературних творів; висловлювання свого ставлення до вчинку героя твору. Прикладами завдань такого типу є: дайте вашу оцінку діям того або іншого героя; перевірте та оцініть план переказу, складений іншими учнями, виділіть в ньому цікаві моменти; прочитайте текст і висловіть вашу думку з приводу обговорюваної в тексті проблеми; дайте критичну оцінку поглядам автора; знайдіть неточності, помилки у викладі певної теми; придумайте завдання для товариша, наприклад, на орієнтування в просторі і перевірте, чи правильно він його виконав; оцініть свої можливості: "Чи добре я працював, в повну силу, або, може, мені щось зашкодило?" "Чи можу я вчитися з географії краще?" "Пригадайте, як ви діяли, коли планували вивчення планів і карт, які прийоми використовували, чи допомагали вони засвоїти навчальний матеріал" та інші.

На третьому етапі формувального експерименту вчителі спільно з психологами аналізували успіхи та невдачі учнів з приводу оволоді-

ння ними мисленневими діями, а також обговорювали ті труднощі, які зустрічалися в процесі виконання завдань, давали оцінку власній діяльності з огляду на ефективність реалізації цієї програми.

У наступних наших публікаціях опишемо отримані нами результати формуального експерименту та зробимо висновки щодо запропонованої нами системи психолого-педагогічних впливів вчителя на підлітків з метою розвитку мислення школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / Валентин Алексеевич Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 33-43.

2. Моляко В.О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності / Валентин Олексійович Моляко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – К., 2002. – Т. 4, ч. 7. – С. 162-170.

3. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія : [навчальний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти] / Олександр Якович Митник. – К. : Початкова школа, 2006. – 104 с.

4. Семёнов И.Н. Исследование рефлексивного аспекта принятия решения как фактора оптимизации мышления // Исследование процессов принятия решения / И.Н. Семёнов, Е.А. Сиротина, В.К. Заречкий. – М. : ВНИТЭ, 1977. – 174 с.

5. Телегина Э.Д. О влиянии значимости мотива на процесс мыслительных задач / Э.Д. Телегина, Т.Г. Богданова // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 121-124.

6. Тихомиров О.К. Психология мышления / Олег Константинович Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.

УДК 159.972

ПРЕФРОНТАЛЬНІ ВІДДІЛИ КОРИ ГОЛОВНОГО МОЗКУ: ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ ВІД АНТИЧНОСТІ ДО КІНЦЯ ХІХ СТОЛІТТЯ

Малишева К.О.

У статті розглядаються історичні витоки сучасних поглядів на структуру та функції префронтальної кори. Ця частина мозку є нерво-