Введение.

Предметы и явления действительности обладают такими свойствами и отношениями, которые можно познать непосредственно, при помощи ощущений и восприятии (цвета, звуки, формы, размещение и перемещение тел в видимом пространстве), и такими свойствами и отношениями, которые можно познать лишь опосредованно и благодаря обобщению, т.е. посредством мышления. Мышление - это опосредованное и обобщённое отражение действительности, вид умственной деятельности, заключающейся в познании сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними.

Первая особенность мышления - его опосредованный характер. То, что человек не может познать прямо, непосредственно, он познаёт косвенно, опосредованно: одни свойства через другие, неизвестное - через известное. Мышление всегда опирается на данные чувственного опыта - ощущения, восприятия, представления - и на ранее приобретённые теоретические знания. Косвенное познание и есть познание опосредованное.

Вторая особенность мышления - его обобщённость. Обобщение как познание общего и существенного в объектах действительности возможно потому, что все свойства этих объектов связаны друг с другом. Общее существует и проявляется лишь в отдельном, в конкретном.

Обобщения люди выражают посредством речи, языка. Словесное обозначение относится не только к отдельному объекту, но также и к целой группе сходных объектов. Обобщённость также присуща и образам (представлениям и даже восприятиям). Но там она всегда ограничена наглядностью. Слово же позволяет обобщать безгранично. Философские понятия материи, движения, закона, сущности, явления, качества, количества и т.д. - широчайшие обобщения, выраженные словом.

Мышление - высшая ступень познания человеком действительности. Чувственной основой мышления являются ощущения, восприятия и представления. Через органы чувств - эти единственные каналы связи организма с окружающим миром - поступает в мозг информация. Содержание информации перерабатывается мозгом. Наиболее сложной (логической) формой переработки информации является деятельность мышления. Решая мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь, он размышляет, делает выводы и тем самым познаёт сущность вещей и явлений, открывает законы их связи, а затем на этой основе преобразует мир.

Мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятиями, но оно формируется на основе их. Переход от ощущения к мысли - сложный процесс, который состоит, прежде всего, в выделении и обособлении предмета или признака его, в отвлечении от конкретного, единичного и установлении существенного, общего для многих предметов.

Мышление выступает главным образом как решение задач, вопросов, проблем, которые постоянно выдвигаются перед людьми жизнью. Решение задач всегда должно дать человеку что-то новое, новые знания. Поиски решений иногда бывают очень трудными, поэтому мыслительная деятельность, как правило, - деятельность активная, требующая сосредоточённого внимания, терпения. Реальный процесс мысли - это всегда процесс не только познавательный, но и эмоционально-волевой.

Объективной материальной формой мышления является язык. Мысль становится мыслью и для себя и для других только через слово - устное и письменное. Благодаря языку мысли людей не теряются, а передаются в виде системы знаний из поколения в поколение. Однако существуют и дополнительные средства передачи результатов мышления: световые и звуковые сигналы, электрические импульсы, жесты и пр. Современная наука и техника широко используют условные знаки в качестве универсального и экономного средства передачи информации.

Облекаясь в словесную форму, мысль вместе с тем формируется и реализуется в процессе речи. Движение мысли, уточнение её, связь мыслей друг с другом и прочее происходят лишь посредством речевой деятельности. Мышление и речь (язык) едины. Мышление неразрывно связано с речевыми механизмами, особенно речеслуховыми и рече-двигательными.

Мышление также неразрывно связано и с практической деятельностью людей. Всякий вид деятельности предполагает обдумывание, учёт условий действия, планирование, наблюдение. Действуя, человек решает какие-либо задачи. Практическая деятельность - основное условие возникновения и развития мышления, а также критерий истинности мышления.

Мышление - функция мозга, результат его аналитико-синтетической деятельности. Оно обеспечивается работой обеих сигнальных систем при ведущей роли второй сигнальной системы. При решении мыслительных задач в коре мозга происходит процесс преобразования систем временных нервных связей. Нахождение новой мысли физиологически означает замыкание нервных связей в новом сочетании.

Глава 1.

1.1. Изучение проблем мышления педагогами.

Проблема развития детского мышления является предметом научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет

Современная концепция общего образования во главу утла ставит идею развития личности ребенка, формирования его творческих способностей, воспитания важных личностных качеств. Если до недавнего времени основное внимание ученых было обращено на школьный возраст, где, как казалось, ребенок приобретает необходимые каждому знания и умения, развивает свои силы и способности, то теперь положение коренным образом изменилось. Значительную роль в этом сыграл "информационный взрыв" – знамение нашего времени. Сегодняшние дети умнее своих предшественников – это признанный всеми факт. Это связано в первую очередь со средствами массовой информации, опоясавшими мир каналами связи, с утра до ночи льющими поток разнообразных знаний в детские умы. Сегодня становится все больше детей с ярким общим интеллектуальным развитием, их способности постигать сложный современный мир проявляются очень рано – в 3–4 года.

Дошкольное детство – небольшой отрезок в жизни человека. Но за это время ребенок приобретает значительно больше, чем за всю последующую жизнь. "Программа" дошкольного детства поистине огромна: овладение речью, мышлением, воображением, восприятием и т. п.

В психологии есть такое понятие: сензитивность (чувствительность к воздействиям определенного рода). Так, наибольшая сензитивность к языку у детей в 2–3 года, 5- летние дети легче и лучше, чем дети другого возраста, обучаются чтению. К сожалению, в дошкольном детстве пока не выделены все сенситивные периоды, в частности обучения игре в шахматы. Но достоверно известно одно: не стоит пропускать эти годы, иначе происходит необратимый процесс. Упущено время – потеряны возможности легко и безболезненно усвоить главное для этого возраста. Дошкольники необычайно чувствительны к разного рода воздействиям, и если мы не замечаем результатов каких-то воздействий, то это еще не свидетельствует, что они ничего не значат. Дети, как губка, впитывают впечатления, знания, но далеко не сразу выдают результаты. Возможности маленького человека велики и путем специально организованного обучения можно сформировать у дошкольников такие знания и умения, которые ранее считались доступными лишь детям значительно более старших возрастов.

И это очень важно, так как школа в наше время предъявляет к малышу, оказавшемуся на ее пороге, массу серьезных требований. С первых же дней учебы первоклассник должен ответственно к ней относиться, подчиняться требованиям и правилам школьной жизни, должен обладать развитыми волевыми качествами – без них он не сможет сознательно регулировать свое поведение, подчинять его решению учебных задач, организованно вести себя на уроке. Произвольным, управляемым должно быть не только внешнее поведение, но и умственная деятельность ребенка – его внимание, память, мышление.

Ребенку необходимо уметь наблюдать, слушать, запоминать, добиваться решения поставленной учителем задачи. И еще надо последовательно овладевать системой понятий, а для этого требуется развитие отвлеченного, логического мышления. К тому же наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют к концу дошкольного возраста недостаточный объем знаний и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствует желание и привычка думать, решать задачи. А это закладывается с раннего детства.

**1.2.Взгляды русских и советских психологов.**

Проблема мышления возникла как предмет психологии в начале 20-х гг. нашего века в вюрцбургской психологической школе. Господствовавшая до этого ассоциативная психология не ставила перед собой проблемы анализа мыслительной деятельности. Мышление сводилось к «сцеплению» ассоциаций. За реальность принимались лишь ощущения и их копии.

Психологический анализ мышления заключался в выяснении законов ассоциации, по которым сложные идеи или образы создаются из элементарных. Один из основоположников ассоциативной психологии А. Бэн отводит ассоциациям по сходству основную роль в мышлении. Хотя введение В. Вундтом в психологию экспериментального метода было, безусловно, прогрессивным фактором в истории психологической науки, однако психологические исследования, проведенные им и его последователями, проводились на основах ассоциативной психологии.

Г. Эббингауз, Г. Мюллер, Т. Ципен — крупнейшие представители экспериментальной психологии того времени — считали, что универсальным законом являются законы ассоциации. Так, понятия суждения, умозаключения характеризуются как ассоциации представлений. Другие представители экспериментальной ассоциативной психологии считают, что мышление сводится к актуализации ассоциаций.

Репродукция идей стала краеугольным камнем ассоциативной теории мышления. Само мышление рассматривается как производная функция от других психических функций: памяти, внимания

Позже психологи того времени выдвинули положение, что мышление несводимо к процессу ассоциаций, что оно имеет свою специфику, не сводимую к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. Механизмом мышления является, по их мнению, детерминирующая тенденция, идущая от представления цели, не осознаваемая самим человеком.

Выдвинув впервые понятие «цель», «задача», эта школа противопоставила механизм мышления чувственному познанию. Мышление было объявлено актом «чистой» мысли, не связанной ни с прошлым опытом, ни со знанием.

В советской психологии мышление определяется как обобщенное и опосредованное отражение действительности, тесно связанное с чувственным познанием мира и практической деятельности людей.

В советской психологии преодолены представления о мышлении как о врожденном, имманентно развивающемся процессе или как об акте «сцепленных» ассоциаций. Одно из основных положений советских психологов о мышлении (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) состоит в том, что мышление является процессом овладения системой общественно исторически выработанных операций и знаний.

Рациональное познание не ограничивается отражением единичного, частного, а отражает наиболее существенные связи действительности. Процесс познания выражается не только в переходе от чувственного познания к рациональному, но и в том, что оно должно вновь вернуться к практике. Этот процесс, наиболее полно отражая действительность, возможен лишь благодаря языку, который является, по словам К. Маркса, «непосредственной действительностью мысли».

Эти положения марксистско-ленинской философии легли в основу взглядов советской психологии на природу психических процессов, в том числе и мышления. Мышление является особой формой человеческой деятельности, рождающейся в практике, когда перед человеком встает необходимость разрешить какую-нибудь задачу.

Для понимания природы мыслительной деятельности большое значение имеет исследование ее генезиса. Психические свойства формируются в процессе онтогенетического развития. Толкование психических процессов, в том числе и мышления, как внутренних духовных свойств, как замкнутых в себе духовных функций пытался своими исследованиями опровергнуть Л. С. Выготский. Он неоднократно высказывал мысль, что психические процессы возникают в совместной деятельности людей и в их общении друг с другом, что действие, сначала разделенное между двумя людьми, становится способом собственного поведения человека.

Положение о том, что психическая деятельность формируется из внешней, наиболее последовательно развито А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериным. В работах П. Я. Гальперина указывается, что всякий процесс усвоения начинается с конкретного действия с предметами. Благодаря этому она абстрагируется от конкретных предметных условий и приобретает более обобщенный характер. Происходит, по выражению автора, специфическое сокращение процесса, его автоматизация и переход в динамический стереотип.

А. Н. Леонтьев усматривает в этом моменте образование механизма соответствующей психической функции, указывая далее, что многие звенья процесса становятся излишними, не получают подкрепления, затормаживаются и выпадают. Вместе с этим сокращением процесса происходит закрепление соответствующих рефлекторных связей «редуцированной системы».

А. В. Запорожец проводит эту точку зрения на основании экспериментального изучения формирования произвольных движений у ребенка.

Развиваемые в советской психологии положения о том, что теоретическая деятельность развивается из внешней, что психические свойства, как общие, так и специальные, являются продуктом онтогенетического развития, опираются на учение И. М. Сеченова и И. П. Павлова о рефлекторной природе психики. В «Элементах мысли» И. М. Сеченов говорит о том, что мысль начинается с образования представлений о предмете и непосредственно переходит во «внечувственную область»: «Переход мысли из опытной области во внечувственную совершается путем продолженного анализа, продолженного синтеза и продолженного обобщения. В этом смысле она составляет естественное продолжение предшествующей фазы развития, не отличающегося он неё по приемам, а следовательно, и процессами мышления».

Точка зрения советской психологии на мышление как на деятельность, выросшую из практической, возникшую в процессе жизни индивидуума, находит свое обоснование в учении И. П. Павлова, согласно которому в основе мышления лежит условно-рефлекторная деятельность, формирующаяся в индивидуальном опыте.

Таким образом, выдвигая положение о рефлекторной природе мышления, советские психологи тем самым отрицают положения идеалистической эмпирической психологии, которая подходит к мышлению как к врожденной способности, как к функции, лишь количественно увеличивающейся в ходе созревания мозга.

Психологическое исследование мышления, его становление и развитие состоят, как отмечает С. Л. Рубинштейн, в раскрытии его закономерностей как аналитико- синтетической деятельности.

Открытие рефлекторной основы всех, даже элементарных, психических актов обнаружило их процессуальную структуру. Даже самые элементарные психические процессы человека, такие, как ощущение и восприятие, являются процессами в том смысле, что они протекают во времени, обладают некоторой изменчивой динамикой. В каждом акте мышления человека она выражена в максимальной степени.

Мыслительная деятельность заключается не только в умении познать окружающие явления, но и в умении действовать адекватно поставленной цели. Мыслительный процесс является активным, целеустремленным процессом, направленным на разрешение определенной задачи личностно мотивированным.

Суммируя все вышесказанное о взглядах советских психологов на проблему мышления, следует подчеркнуть, что мышление является деятельностью, опирающейся на систему понятий, направленной на решение задач, подчиненной цели, учитывающей условия, в которых задача осуществляется.

**Глава 2. Развитие мышления в дошкольном возрасте.**

**2.1. Зарождение мышления и его развитие в раннем возрасте.**

Ребёнок рождается, не обладая мышлением. Чтобы мыслить, необходимо обладать некоторым чувственным и практическим опытом, закреплённым памятью. К концу первого года жизни у ребёнка можно наблюдать проявления элементарного мышления.

В раннем детстве ребенок начинает выделять свойства окружаю­щих предметов, улавливать простейшие связи между ними и исполь­зовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью(а позднее - элементарными формами игры и рисования) и речью.

Основу умственного развития в раннем детстве составляют фор­мирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслитель­ных действий, т.е. восприятие как будтобы обслуживаетсявсеми сторонами деятель­ности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пыш­ного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия.

Восприятие становится ведущей функцией, заняв центральное ме­сто в развитии познавательной сферы ребенка.

На пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать при­знаками мыслительного процесса, - использование связи между пред­метами для достижения цели (например, притягивание подушки, на которой лежат часы, для того, чтобы их достать). Но подобные дейст­вия возможны лишь в самых простейших случаях, когда предметы уже связаны между собой (часы лежат на подушке) и остается только вос­пользоваться этой готовой связью. На протяжении раннего детства ребенок начинает все шире использовать подобного рода готовые связи. Он притягивает к себе тележку за привязанную к ней веревочку, возит каталку, толкая впереди себя прикрепленную к ней палку, и производит другие подобные действия.

Гораздо важнее, что он учится выполнять те действия, где необхо­димо каждый раз заново связывать между собой разъединенные пред­меты, - это соотносящие и орудийные действия. Само по себе усвое­ние этих действий еще не требует работы мышления: ребенку не при­ходится самостоятельно решать задачу, это за него делают взрослые, которые дают образцы действий, показывают способы употребления орудий. Но, обучаясь выполнять эти действия, ребенок начинает ори­ентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач.

*Переход от использования готовых связей или связей, показанных езрослыми, к их установлению - важная ступень в развитии детского мышления.* На первых порах установление новых связей происходит путем практических проб, причем на помощь ребенку нередко прихо­дит случайность.

Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориен­тировочных действий, носит название *наглядно-действенного.* Дети используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире.

Внешние ориентировочные действия, как мы знаем, служат исход­ным пунктом для образования внутренних, психических действий, Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мыслительные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Так, познакомив­шись с употреблением палки для доставания отдельного предмета, ребенок догадывается применить ее и для того, чтобы вытащить мя­чик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме. В процессе ее ребенок действовал не с реальными предметами, а с образами, представлениями о предметах и способах ихупотребления.

*Мышление ребенка, в котором решение задачи происхо­дит в результате внутренних действий с образами, называется нагляд­но-образным.* В раннем детстве ребенок овладевает умением решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо реша­ются в наглядно-действенном плане. ' Большое место в развитии мышления детей раннего возраста за­нимает формирование *обобщений -* мысленного объединения предме­тов или действий, обладающих общими признаками. Основу для обобщений создает усвоение речи, поскольку значения слов, понима­нию и употреблению которых учат ребенка взрослые, всегда содержат в себе обобщения.

Но общепринятым значением слов дети овладевают далеко не сразу. Употребление первых простых усваиваемых слов говорит о том, что их значение крайне расплывчато и изменчиво. Ребенок часто называет одним и тем же словом совершенно разные предметы, перенося его с одного предмета на другой на основании сходства по случайным при­знакам, причем эти признаки могут все время изменяться.

Но подобный перенос слов не встречает поддержки со стороны взрослых, и ребенок под их влиянием усваивает более определенную связь слова с предметом. При этом нередко название предмета превращается как бы в его собственное имя: ребенок называет словом «мя» (мяч) только собственный

красно-синий мяч, другие мячи этого названия не получают.

Указания взрослых, примеры употребления ими слов - названий предметов - постоянно наталкивают ребенка на то, что общее назва­ние объединяет предметы, имеющие одну и ту же функцию, одинако­вое назначение. Оказывается, однако, что предметы с одинаковой функцией слишком различны по внешним свойствам, слишком трудно выделить в них общее. Это, по-видимому, оказалось бы вовсе не дос­тупным для ребенка, если бы на помощь не приходило усвоение пред­метных действий, овладение употреблением предметов в соответствии с их назначением.

*Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в дей­ствии, а затем закрепляется в слове.* Первыми носителями обобщения становятся предметы-орудия. Усвоив способ действия с помощью того или иного орудия (палки, ложки, совочка, карандаша), ребенок пыта­ется использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяет его обобщенное значение для решения определенного рода задач. В то же время в орудии выделяются те признаки, которые важны для его употребления, остальные отступают на задний план. Научившись придвигать к себе предметы при помощи палки, ребенок пользуется затем для этой же цели любым удлиненным предметом (линейкой, зонтиком, ложкой). Все это меняет значение усваиваемых ребенком слов. Они начинают все более обобщенно отображать функцию пред­мета. Значение обобщения, достигаемого в действии, для возникнове­ния обобщения в слове ярко обнаружится, если сравнить ситуации, когда слова - названия предметов даются детям сопровождаемые простым показом этих предметов и действием с ними.

У детей раннего возраста название предмета иногда очень прочно связывается с его функцией. Поэтому, сталкиваясь с новым предме­том, который взрослые называют знакомым словом, ребенок может пытаться употребить этот предмет соответствующим образом в лю­бом случае.

**2.2. Проявление мышления в дошкольном возрасте. Изменения мышления в дошкольном возрасте.**

В ран­нем детстве закладываются *основы* развития мышления ребенка.  *На основе наглядно-действенной формы мыш­ления начинает складываться наглядно-образная форма мышления.* Дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимся в слове.

В дошкольном детстве ребенку прихо­дится разрешать все более сложные и разнообразные задачи, требую­щие выделения и использования связей и отношений между предмета­ми, явлениями, действиями. В игре, рисовании, конструировании, при выполнении учебных и трудовых заданий он не просто использует заученные действия, но постоянно видоизменяет их, получая новые результаты. Дети обнаруживают и используют зависимость между степенью влажности глины и ее податливостью при лепке, между формой конструкции и ее устойчивостью, между силой удара по мячу и высотой, на которую он подпрыгивает, ударяясь о пол, и т.д. Разви­вающееся мышление дает детям возможность заранее предусматри­вать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышление все шире используется детьми для освоения окружающего мира, которое выходит за рамки задач, выдвигаемых их собственной практической деятельностью.

Ребенок начинает ставить перед собой *познавательные задачи,* ищет объяснения замеченным явлениям. Дошкольники прибегают к своего рода экспериментам для выяснения интересующих их вопро­сов, наблюдают явления, рассуждают о них и делают выводы. Рассуждения детей, конечно, далеко не всегда бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники за­бавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

Установление причинно-следственных связей. От выясне­ния наиболее простых, прозрачных, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно переходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Один из важнейших видов таких зависимостей - отношения причины и следствия. Исследования показали, что трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столик толкнули - он упал). Но уже в четыре года дошкольники на­чинают понимать, что причины явлений могут заключаться и в свой­ствах самих предметов (столик упал, потому что у него одна ножка). В старшем дошкольном возрасте дети начинают указывать в качестве причин явлений не только сразу бросающиеся в глаза особенности предметов, но и менее заметные, но постоянные их свойства (столик упал, «потому что он был на одной ножке, потому что там еще много краев, потому что тяжелое и не подперто»).

Наблюдение тех или иных явлений, собственный опыт действий с предметами позволяют старшим дошкольникам уточнять представле­ния о причинах явлений, приходить путем рассуждений к более пра­вильному их пониманию. В одном из экспериментов детям поочередно показывали разные предметы и пред­лагали сказать, будет предмет плавать или утонет, если его опустить в воду. К концу дошкольного возраста дети начинают решать довольно сложные задачи, требующие понимания некоторых физических и дру­гих связей и отношений, умения использовать знания об этих связях и отношениях в новых условиях.

Значение усвоения знаний для развития мышления. Рас­ширение круга задач, доступных мышлению ребенка, связано с усвое­нием им все новых и новых знаний. Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Дело в том, что усвоение знаний происходит в ре­зультате мышления, представляет собой решение мыслительных за­дач. Ребенок попросту не поймет объяснений взрослого, не извлечет*,* никаких уроков из собственного опыта, если не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение тех связей и отношений, на которые ему указывают взрослые и от которых зави­сит успех его деятельности. Когда новое знание усвоено, оно включа­ется в дальнейшее развитие мышления и используется в мыслительных действиях ребенка для решения последующих задач.

Основу развития мышления со­ставляют формирование и совершенствование *мыслительных действий.* Овла­дение мыслительными действиями в дошкольном возрасте происходит по общему закону усвоения и интериоризации внешних ориентировоч­ных действий. В зависимости от того, каковы эти внешние действия и как происходит их интериоризация, формирующиеся мыслительные действия ребенка принимают либо форму действия с образами, либо форму действия со знаками - словами, числами и др.

*Мышление, осуществляемое при помощи действий со знака­ми, является отвлеченным мышлением.* Отвлеченное мышление подчи­няется правилам, изучаемым наукой логикой, и называется поэтому *логическим мышлением.* Правильность решения практической или познавательной зада­чи, требующей участия мышления, зависит от того, сможет ли ребе­нок выделить и связать те стороны ситуации, свойства предметов и явлений, которые важны, существенны для ее решения.

Различие между наглядно-образным и логическим мышлением состоит в том, что эти виды мышления дают возможность выделять существенные свойства предметов в разных ситуациях и тем самым находить правильное решение для разных задач. Образное мышление оказывается достаточно эффективным при решении таких задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить, как бы увидеть внутренним взором. Так, ребенок представляет себе превращение снега в воду, движение мяча по асфальтовой дорожке и по покрытой травой полянке и т.п. Но часто свойства предметов, су­щественные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представить, но можно обозначить словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена с помощью отвлеченного, ло­гического мышления.

*Образное мышление* - основной вид мышления дошкольника. В простейших формах оно появляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий.

Однако в усложняющейся деятельности ребенка появляются задачи нового типа, где результат действия будет не прямым, а косвенным и для его достижения необходимо будет учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последо­вательно. Простейшим примером может служить отскакивание мяча от стенки или пола: прямой результат действия здесь заключается в том, что мяч ударяется о стенку, косвенный - в том, что он возвраща­ется к ребенку. Задачи, где необходимо учитывать косвенный резуль­тат, возникают в играх с механическими игрушками, в конструирова­нии (от величины основания постройки зависит ее устойчивость) и во многих других случаях.

Младшие дошкольники решают подобные задачи при помощи внешних ориентировочных действий, т.е. на уровне наглядно-дейст­венного мышления. Так, если детям предлагают задачу на использо­вание рычага, где прямой результат действия заключается в отодви­гании от себя его ближнего плеча, а косвенный - в приближении дальнего, младшие дошкольники пробуют двигать рычаг в разных направлениях, пока не найдут нужного. В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а потом и более сложных задач с косвенным результатом дети посте­пенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершае­мым в уме. После того как ребенка познакомят с несколькими вари­антами задачи, он может решить новый ее вариант, уже не прибегая к внешним действиям с предметами, а получив необходимый резуль­тат в уме.

Возможность переходить к решению задач в уме возникает благо­даря тому, что образы, которыми пользуется ребенок, приобретают обобщенный характер, отображают не все особенности предмета, ситуации, а только те, которые существенны с точки зрения решения той или иной задачи. Дети очень легко и быстро понимают разного рода схематические изображения и с успехом пользуются ими. Так, начиная с пяти лет дошкольники даже при однократном объяснении могут понять, что такое план помещения, и, пользуясь отметкой на плане, находят в комнате спрятанный предмет. Они узнают схематические изображе­ния предметов, пользуются схемой типа географической карты, чтобы выбрать нужный путь в разветвленной системе дорожек, и т.п.

Многие виды знаний, которые ребенок не может усвоить на основе словесного объяснения взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если эти зна­ния дают ему в виде действий с моделями, отображающими сущест­венные черты изучаемых явлений. Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольника­ми обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении части и целого, о связи основных элементов конструк­ции, составляющих ее каркас, о зависимости строения тела животных от условий их жизни и др. Усвоение такого рода обобщенных знаний очень важно для развития познавательных интересов ребенка. Но оно имеет не меньшее значение и для развития самого мышления. Обеспе­чивая усвоение обобщенных знаний, образное мышление само совер­шенствуется в результате использования этих знаний при решении разнообразных познавательных и практических задач. Приобретен­ные представления о существенных закономерностях дают ребенку возможность самостоятельно разбираться в частных случаях проявле­ния этих закономерностей. Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить детей к пониманию существенных связей вещей. Но эти формы остаются образными и обнаруживают свою ограниченность, когда перед ребенком возникают задачи, тре­бующие выделения таких свойств, связей и отношений, которые нель­зя представить наглядно, в виде образа. Попытки решать такие зада­чи с помощью образного мышления приводят к типичным для до­школьника ошибкам.

Правильное решение подобных задач требует перехода от суждений на основе образов к суждениям, ис­пользующим словесные понятия. Предпосылки для развития *логического* мышления, усвоения действий со словами, чис­лами как со знаками, замечающими реальные предметы и ситуации, закладываются в конце раннего детства, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заместить при помощи другого предмета, рисунка, слова. Однако слово может долго не при­меняться детьми для решения самостоятельных мыслительных задач. И наглядно-действенное, и особенно наглядно-образное мышление тесно связаны с речью. Речь играет при этом очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, тре­бующими выполнения мыслительных действий и в условиях, когда не могут выразить мысль словами.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без ис­пользования образов, ребенок должен усвоить выработанные челове­чеством понятия, т.е. знания об общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в слов. Понятия объединены между собой в стройные системы, позволяю­щие из одного знания выводить другое и тем самым решать мысли­тельные задачи, не обращаясь к предметам или образам.

Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозна­чаются. Взрослые, общаясь с детьми, часто ошибаются, предполагая, что слова имеют для них и для дошкольников один и тот же смысл. Представления отображают действи­тельность более живо, ярко, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственными понятиям.

Имеющиеся у детей представления не могут стихийно превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Систематическое овладение понятиями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возрас­та в условиях специально организованного обучения. При таком обу­чении прежде всего организуют особые внешние ориентировочные действия детей с изучаемым материалом. Ребенок получает средство, орудие, необходимые для того, чтобы при помощи собственных дей­ствий выделить в предметах или их отношениях те существенные при­знаки, которые должны войти в содержание понятия. Дошкольника учат правильно применять такое средство и фиксировать результат.

Следующий шаг формирования понятия состоит в том, чтобы ор­ганизовать переход ребенка от внешних ориентировочных действий к действиям в уме. При этом внешние средства заменяются словесным обозначением. Получая соответствующее задание, ребенок постепенно перестает использовать реальную меру, а вместо этого рассуждает о количест­вах, имея в виду возможность измерения. В этих рассуждениях его уже не сбивает изменение внешнего вида предметов, знание оказывается сильнее непосредственного впечатления.

При образовании понятий не только исходная форма внешнего ориентировочного действия, но и процесс интериоризации носит иной характер, чем при овладении наглядно-образным мышлением. Обяза­тельным становится этап, на котором ребенок заменяет реальное дей­ствие развернутым словесным рассуждением, воспроизводя в словес­ной форме все основные моменты этого действия. В конечном счете рассуждение начинает вестись не вслух, а про себя, оно сокращается и превращается в действие отвлеченного логического мышления. Это действие выполняется при помощи внутренней речи. В дошкольном возрасте, однако, полной отработки усваиваемых ребенком действий с понятиями еще не происходит. Ребенок большей частью может при­менять их, только рассуждая вслух.

Дошкольный возраст осо­бо чувствителен, сензитивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, что попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны.

На общей «лестнице» психического развития логическое мышле­ние стоит выше образного в том смысле, что оно формируется позд­нее, на основе образного, и дает возможность решать более широкий круг задач, усваивать научные знания. Однако это вовсе не означает, что нужно стремиться как можно раньше сформировать у ребенка логическое мышление. Во-первых, усвоение логических форм мышле­ния без достаточно прочного фундамента в виде развитых образных форм будет неполноценным. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные мо­дельные представления, на которых в значительной мере строится затем процесс формирования понятий. Во-вторых, и после овладения логическим мышлением образное нисколько не теряет своего значе­ния. Даже в самых, казалось бы, отвлеченных видах деятельности человека, связанных с необходимостью последовательного, строго логического мышления (например, в работе ученого), огромную роль играет использование образов. Образное мышление- основа всякого творчества, оно является составной частью интуиции, без которой не обходится ни одно научное открытие.

Образное мышление в максимальной степени соответствует услови­ям жизни и деятельности дошкольника, тем задачам, которые возника­ют перед ним в игре, в рисовании, конструировании, в общении с окру­жающими. Именно поэтому дошкольный возраст наиболее сензитивен к обучению, опирающемуся на образы. Что же касается логического мышления, то возможности его формирования следует использовать лишь в той степени, в какой это необходимо для ознакомления ребенка с некоторыми основами начальных научных знаний (например, для обеспечения полноценного овладения числом), не стремясь к тому, что­бы непременно сделать логическим весь строй его мышления.

**Глава 3. Влияние различных видов деятельности на развитие наглядно-образного мышления.**

**3.1. Требования различных программ воспитания по развитию мышления дошкольников.**

Методы воспитания, приемы обучения, способы общения с детьми должны изменяться по мере взросления ребенка, по мере со­зревания его умственных и эмоциональных характеристик, по мере формирования его личности. Нетривиальность этого принципа видна, например, из того, что он указывает на сложность применения часто используемого в быту и в педагогической практике приема, рекомен­дующего в серьезных случаях «говорить с ребенком как с взрослым». С ребенком надо говорить как с ребенком, хотя форма представления такого разговора в глазах самого ребенка может быть разной.

В этом плане важное значение имеет понятие *зоны ближайшего развития,* введен­ное в 20-х — 30-х годах XX в. в трудах отечественного психолога Л. С. Выготского.Выготский определял зону ближайшего развития ребенка как «расстояние между уровнем его актуального развития, определяемого с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемого с помощью задач, решаемых под руководст­вом взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» Из такого определения следуют важные практические рекоменда­ции для организации учебно-педагогической и воспитательной дея­тельности. Действительно, вся индивидуальная специфика обучения, воспитания и корректирования поведения должна быть, образно гово­ря, основана на учете того, в какой точке зоны ближайшего развития находится ребенок. Из этого следует практически важный вывод, что обучение оказывается наиболее успешным только тогда, когда объем учебного материала, способы и методы его подачи оказываются адекватными объему и другим параметрам соответствующего направления зоны ближайшего развития. Другими словами, если исходить из предполо­жений, что зона ближайшего развития имеет разную глубину по раз­ным направлениям развития, и того, что значение глубины по тому или иному направлению связано с индивидуальными характеристиками ребенка, то правильно построенный процесс обучения и воспитания должен иметь различное построение в зависимости от того, в какой предметной области он осуществляется.

Существует ряд различных программ обучения и воспитания по развитию мышления ребёнка дошкольного возраста. Такие программы должны вести максимальный учёт особенностей психологического развития ребёнка. Они обладают общими целями:

а) относящиеся к сфере познания действительности, позволяющие ребенку с помощью моделей и схем проявить наиболее значимые для решения задачи наглядные связи между предметами или частями предметов; способности, позволяющие обобщать свой познавательный опыт;

б) относящиеся к сфере выражения отношения к действительности и позволяющие ребенку проявить эти отношения с помощью символических средств.

Большое внимание в таких программах уделяется развитию творческих способностей ребенка, которые проявляются в самостоятельном апробировании нового материала, в совместном со взрослыми и другими детьми процессе освоения новых способов действия, но самое главное - формирование замыслов и их реализация.

При построении развивающих занятий в программах особое внимание уделяется развитию детской индивидуальности, учету темпа развития и деятельности каждого ребенка. Взаимодействие детей друг с другом, преподавателя с детьми носит характер диалога и активного сотрудничества. Занятия с детьми проводятся в различных формах: свободной игры, когда дети перемещаются по групповой комнате; дидактических игр за столиками; бесед и слушания, чтения, когда дети сидят на полу и др. За время занятий часто происходит смена форм и видов деятельности детей. Многие занятия связаны между собой единой сюжетной линией либо постоянно действующим персонажем или сказочной деталью (гномики-звуковички, Звукомор, старушка-сказочница и т.д.).

Таким образом, все перечисленное выше создает оптимальные условия для развития интеллектуальных, и даже художественных и творческих способностей ребенка.

**3.2. Роль игры, учебной деятельности в развитии мышления.**

В течение ранних периодов развития, включая период дошколь­ного возраста, основным содержанием интеллектуальной деятельно­сти ребенка является *игровая* деятельность. В дошкольный период этот вид деятельности достигает своего наиболее полного, разверну­того и совершенного развития. В связи с этим важнейшее значение в данном периоде приобретает целенаправленное использование педа­гогом игровой деятельности для реализации соответствующих дан­ному возрасту воспитательных целей. Среди таковых важное значе­ние имеет развитие у ребенка *различных ролевых* функций. Исполь­зование свойственных ребенку игровых приемов позволяет направ­лять его поведение для освоения роли взрослого в той или иной ситу­ации, для выполнения отдельных трудовых, полезных для семейных отношений функций.

В педагогическом плане важно всемерно поддерживать желания и намерения ребенка участвовать в семейной трудовой деятельности, даже несмотря на то, что реальная польза от его участия едва ли превы­шает вред от потерянного времени, рассыпанного мусора или разби­той посуды. Ролевая игра в данном возрасте при правильном воспита­нии помогает ребенку в освоении основ трудовой и общественно по­лезной деятельности, причем главным при этом является развитие по­ложительных мотиваций к трудовой деятельности, получение положи­тельных эмоций не только от результата, но и от самого процесса ее осуществления. Возможно, в этом плане имеет смысл говорить о пра­вильном, с педагогической точки зрения, использовании особого сен-ситивного периода развития ребенка — периода, связанного с потреб­ностью в имитационном повторении трудового поведения взрослых. Поощрение при этом не только традиционной деятельности детей, связанной с освоением лопатки, ведерка и песка в процессе построе­ния куличиков, но и других видов деятельности, связанных с домаш­ней работой, имеет большой воспитательный смысл.

Освоение ролевых функций в процессе игровой деятельности ре­бенка проявляется не только в реализации трудовых имитационных потребностей. Играя, ребенок сам интуитивно, неосознанно реализует себя как личность, которая пользуется уважением окружающего игру­шечного мира, востребована в этом мире, играет важную роль в этом одновременно игрушечном и настоящем мире, способна строить пла­ны, принимать решения, от которой зависит судьба той или иной иг­рушки. Важность процедур такого рода очевидна с многих точек зре­ния. Как минимум, в связи с тем, что помогает ребенку хотя бы в игре и хотя бы частично почувствовать себя взрослым, так сказать, войти в роль взрослого человека, «примерить на себя» этот тип поведения. Факт неосознанности такого поведения ни в коей мере не мешает его продуктивности.

С другой стороны, в процессе правильной построенной игры педа­гог может помогать ребенку развивать в себе такие чувства, как само­уважение, справедливость, доброта. Более того, анализ индивидуальных, характерных черт игровой деятельности, например, выявление наиболее часто проявляющихся игровых ролей, может многое сказать заинтересованному, вдумчивому и опытному педагогу или родителю как о склонностях, так и о провалах, недоработках и упущениях в вос­питании и развитии ребенка. В итоге в процессе игровой деятельности ребенок формирует не только различные стороны мотивационной сферы, но и различные операционные роли, вырабатывая навыки ру­ководителя, исполнителя различных направлений человеческой дея­тельности, мыслителя, продумывающего варианты и планы.

Мышление детей старшего дошкольного возраста значительно отличается от мышления младших дошкольников: так если для мышления младшего дошкольника характерно такое качество, как непроизвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в ее решении, они чаще и легче задумывается и над тем, что им интересней, что их увлекает, то старшие дошкольники в результате учебной деятельности, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научиться управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо. Поэтому в процессе учебной деятельности в дошкольном возрасте начинает интенсивно развиваться и третий вид мышления: словесно - логический отвлеченное мышление, в отличие от наглядно - действенного и наглядно – образного мышления детей младшего дошкольного возраста.

**Заключение.**

В своей работе я постаралась как можно полнее осветить проблему развития мышления в дошкольном возрасте, хотя в рамках данной работы, наверное, невозможно охватить все концепции и подходы к исследованию развития мышления дошкольников (остались неосвещенными взгляды многих русских и советских психологов, таких, как К.Д. Ушинского, Н.Н. Поддьякова, М.И. Лисиной и других).

Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение их. В процессе воспитания ребёнок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребёнка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности - познавательные интересы.

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности.

Мышление ребёнка раннего возраста выступает в форме действий, направленных на решение конкретных задач: достать какой-нибудь предмет, находящийся в поле зрения, надеть кольца на стержень игрушечной пирамиды, закрыть или открыть коробочку, найти спрятанную вещь, влезть на стул, принести игрушку и т.п. Выполняя эти действия, ребёнок думает. Он мыслит действуя, его мышление наглядно-действенное.

Овладение речью окружающих людей вызывает сдвиг в развитии наглядно-действенного мышления ребёнка. Благодаря языку дети начинают мыслить обобщённо.

Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач всё большую роль играет слово.

Существует определённая последовательность в развитии видов мышления в дошкольном возрасте. Впереди идёт развитие наглядно-действенного мышления, вслед за ним формируется наглядно-образное и, наконец, словесное мышление.

**Список использованной литературы**

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1978.
2. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии 1967.
3. Плаже Ш. Роль действий в формировании мышления // Вопросы психологии. 1965.
4. Общая психология – М., 1986.
5. Обухов Л.Ф. Концепция Шана Плаже: за и против – М., 1981.

6. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.

7. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в детском саду. – М.: Педагогика, 1981.

8. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы изучения психики ребенка. – М., 1994.

10.Воспитание детей к игре. – М.: Просвещение, 1983.

11. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики /Под ред. Т.А.Марковой. – М., 1979.

12. Давыдов В. «Проблемы развивающегося обучения», 1986г.

13. Дональдсон М. « Мыслительная деятельность детей» М., 1985.

14.Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Запорожец А.В. К анализу теории Ж.Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Д.Флейвелла "Генетическая психология Ж.Пиаже". М., 1967.

15. Литература и фантазия. Сборник: Книга для воспитателей детского сада и родителей. //Составитель Л.Е.Стрельцова. - М.: Просвещение, 1992.

16. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1971.

17. Макарова Е.Г. В начале было детство: Записи педагога. – М.: Педагогика, 1990.

18. Михайленко Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры. //Дошкольное воспитание. – 1989. - № 4.

19. Михайлова А. Рисование дошкольников: процесс или результат? //Дошкольное воспитание. – 1994. - № 4.

20. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола,1995.

21. Пидкасистый П.И. «Технология игры в обучении» – М.Просвещение, 1992г.

22. Программа детского сада. Коррекционная работа в детском саду. Институт коррекционной педагогики.

23. Хрестоматия для детей старшего дошкольного возраста: Книга для воспитателя детского сада. /Составитель З.Я.Рез и др. – М.: Просвещение, 1990