

Влияние речи развития мышления в дошкольном возрасте

Линия возрастного анализа психических новообразований должна быть положена в основу представлений о развитии мышления в детском возрасте. При этом разные виды деятельности (игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, восприятие художественной литературы, самообслуживание и элементарный бытовой труд, изобразительная, конструирование, музыкальная, двигательная) выступают тем материалом, в котором проявляется развитие сознания личности в целом и мышления в частности.

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.

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 объяснения 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.

Действуя в уме с образами, ребенок представляет себе реальное действие с предметами и его результат, и таким путем решает стоящую перед ним задачу. Это – наглядно-образное мышление. Выполнение действий со знаками требует отвлечение от реальных предметов. При этом используются слова и числа как заместители предметов. Мышление, осуществляемое при помощи действий со знаками, является отвлеченным мышлением. Отвлеченное мышление подчиняется правилам, изучаемой наукой логикой, и называется, поэтому логическим мышлением.

Наглядно-действенное мышление имеет сложную психологическую структуру, опирающуюся на знак-символ. Благодаря возникающим при этом свойствам обобщенности знания и многофункциональности отражаемого предмета (две стороны одной медали) возникает гипотеза, проверяемая двумя путями: или ожиданием естественного преобразования объекта, делающего ранее скрытую его сторону открытой, или намеренным совершением действия по проверке гипотезы. Вторая стадия развития наглядно-действенного мышления появляется вслед за первой и на ней основывается, ибо здесь подключается действие управления естественным преобразованием объекта. В педагогическом плане формирование у ребенка наглядно-действенного мышления возможно благодаря такой организации обучения, при которой новые, ранее скрытые свойства изучаемого объекта выделяются через практические действия, преобразующие объект.

Н.Н.Поддьяков указывает, что при формировании наглядно-образного мышления действия детей, ранее осуществляемые с реальными предметами, начинают воспроизводиться без опоры на реальные вещи, т.е. на уровне представлений. Этот отрыв облегчается, если действия совершать не с реальными предметами, а с их заместителями – моделями. Вначале модель может выступать как точная копия предмета, но и здесь уже происходят принципиальные изменения в деятельности ребенка – он действует с моделью предмета и с помощью взрослого подводится к пониманию того, что эту модель и действия с ней необходимо соотносить с оригиналом. Иначе говоря, дети достаточно

быстро усваивают, что их действия относятся к оригиналу, хотя и производятся с моделью. Это узловый момент формирования образного мышления, в котором важнейшую роль играют модели и действия с ними. Таким образом, в основе перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, лежит внутренняя позиция, как возрастное новообразование, относящееся к дошкольному возрасту.

Наглядно-образное мышление проходит в своем развитии две стадии: на первой ребенок совершает перцептивные преобразования объекта только с внешней помощью, а на второй – по своей инициативе преобразует ситуацию на образном уровне. И, наконец, переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению может быть ускорен благодаря специально организованному обучению с использованием схем-заместителей.

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.д.

Многие виды знаний, которые ребенок не может, усвоит на основе словесных объяснений взрослого или в процессе организованных взрослыми действий с предметами, он легко усваивает, если это знания дают ему в виде действий с моделями, отображающими существенные черты изучаемых явлений. Так, в процессе обучения пятилетних дошкольников математике было обнаружено, что чрезвычайно трудно ознакомить детей с отношениями целого и части. Словесные объяснения дети не понимают, а действуя с составными предметами, усваивают название «часть» и «целое» только применительно к данному конкретному материалу и не переносят их на другие случаи. Тогда детей познакомили с этими отношениями при помощи схематического изображения деления целого на части и его восстановления из частей. На этом материале дети начали понимать, что любой целый предмет может быть разделен на части и восстановлен из частей.

Чрезвычайно эффективным оказалось использование пространственных моделей и при обучении дошкольников анализу звукового состава слова.

Таким образом, при соответствующих условиях обучения образное мышление становится основой для усвоения старшими дошкольниками обобщенных знаний. К таким знаниям относятся представления о соотношении целого и части, 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 проявлениях этих закономерностей. Например, ознакомившись с тем, из каких частей состоит каркас частей постройки, как эти части взаимодействуют между собой, дети могут по строению каркаса представить себе особенности постройки в целом. Исходя из того, какая постройка должна быть, возведена, они овладеют умением определять особенности ее каркаса. Усвоив представления о зависимости строения тела

животных от условий их жизни, старшие дошкольники могут по внешним признакам нового для них животного установить, где оно живет, как добывает пищу.

Переход к построению модельных образов, дающих возможность усваивать и использовать обобщенные знания, не единичное направление в развитии образного мышления дошкольников. Важное значение имеет то, что представления ребенка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением оперировать наглядными образами: представлять себе предметы в разных пространственных положениях, мысленно изменять их взаимное расположение.

Модельно-образные формы мышления достигают высокого уровня обобщенности и могут приводить 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 образов. Попытки решить такие задачи с помощью образного мышления приводят к типичным для дошкольников ошибкам. Примером может служить задача на сохранение количества вещества, в которой ребенку предлагают установить: меняется ли количество жидкости или объем сыпучих тел при перемещении из одного сосуда в другой, имеющим иную форму, меняется ли количество глины или пластилина при изменении формы вылепленного из них предмета и т.д.

Предпосылки для развития логического мышления, усвоение действий со словами, числами как со знаками, замещающими реальные предметы и ситуации, закладываются в раннем детстве, когда у ребенка начинает формироваться знаковая функция сознания. В это время он начинает понимать, что предмет можно обозначить, заменить 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. При помощи речи взрослые руководят действиями ребенка, ставят перед ним практические и познавательные задачи, учат способам их решения. Речевые высказывания самого ребенка, даже в тот период, когда они еще только сопровождают практическое действие, не предваряя его, способствуют осознанию ребенком хода и результата этого действия, помогают поискам путей решения задач. Еще более возрастает роль речи в тот период, когда она приобретает планирующую функцию. Здесь ребенок, казалось бы, думает вслух. Однако фактически ребенок и на этом этапе пользуется в своих мыслительных действиях не словами, а образами. Речь при этом играет очень важную, но пока только вспомогательную роль. Это проявляется в том, что дети нередко справляются с задачами, требующими выполнения мыслительных операций и в условиях, когда не могут выразить мысль словами. Так, дошкольники четырех-пяти лет, когда им давали специально испорченные игрушки, во многих случаях правильно выделяли причину поломки и устраняли ее, но не могли рассказать, почему они так делали, ограничиваясь указанием на какие-либо второстепенные признаки игрушек. Такая же картина наблюдалась в игре, которая состояла в том, чтобы, нажимая на кнопки, передвигая куколку по улицам игрушечного города. Дети научились управлять передвижением куколки, приводили ее безошибочно в нужное место, но, как правило, не могла рассказать, как связаны отдельные кнопки с определенным движением куклы.

Для того чтобы слово стало употребляться как самостоятельное средство мышления, позволяющее решать умственные задачи без использования зрительных образов, ребенок должен усвоить выработанные человечеством понятия, т.е. знания об

общих и существенных признаках предметов и явлений действительности, закрепленные в словах.

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. Так, например, зная общее правило, согласно которому все млекопитающие дышат легкими, и, выяснив, что кит – млекопитающее, мы сразу же делаем заключение о наличии у него легких.

Мы уже знаем, что значение, которое приобретают для детей усваиваемые слова, лишь постепенно приближается к значению, вкладываемому в эти слова взрослыми. 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. В действительности, хотя дети сравнительно быстро овладевают умением, правильно относится слова к определенным предметам, ситуацией, событиям, тщательное изучение показывает, что между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия. Представления отображают действительность более живо, ярко, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью и систематизированностью, свойственным понятиям.

Имеющимися у детей представления не могут стихийно превратиться в понятия. Их можно только использовать при формировании понятий. Сами же понятия и основанные на их применении логических форм мышления дети усваивают в ходе приобретения основ научных знаний.

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. Дошкольники учат правильно применять такое средство и фиксировать результат.

Так, при формировании понятий о количественных характеристиках и отношениях вещей, детей учат пользоваться таким средством, как мера. Оно дает возможность выделять, отделяя друг от друга разные параметры (показатели) величины, которые слиты в восприятии и представлении: длина измеряется одним видом мер, площадь – другим, объем – третьим, вес – четвертым и т.д. При помощи меры количество определяется объективно, независимо от внешнего впечатления. Результаты измерения дети могут фиксировать, отмечая каждую отмеренную порцию какой-либо меткой, например, выкладывая в ряд одинаковые фишки. Если предлагается сравнить путем измерения два предмета между собой по заданному параметру, дети выкладывают два ряда фишек таким образом, чтобы каждая фишка одного ряда находилась точно под соответствующей фишкой другого. Получается схематическое изображение отношения предметов по заданному параметру величине (лине, площади, объему, весу). Если один из рядов фишек длиннее, это неопровержимо свидетельствует о том, что предмет, которому соответствует этот ряд, больше; если ряды одинаковы, то одинаковы и сами предметы.

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 не происходит. Ребенок большей частью может применять их, только рассуждая вслух.

Непосредственная зависимость развития мышления ребенка от обучения позволяет управлять этим развитием, строить обучение таким образом, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий.