Министерство образования Республики Беларусь

УО Витебский государственный университет имени П.М. Машерова

Контрольная работа № 6

по предмету Возрастная психология

на тему Развитие мышления у детей

Содержание

Введение

# Развитие речи и ее влияние на мышление

1.1 Развитие речи и мышления в раннем детстве

1.2 Развитие речи и мышления в дошкольном возрасте

1.3 Развитие речи и мышления в раннем школьном возрасте

#  Теория развития детского интеллекта по Ж. Пиаже

2.1 Основные понятия и принципы интеллектуального развития

2.2 Стадии развития интеллекта по Ж. Пиаже

2.3 Эгоцентризм детского мышления

2.4 Феномены Пиаже

# Интеллектуальное развитие ребенка по Дж. Брунеру

# Таблица

# Заключение

# Литература

Введение

Развитие мышления ребенка происходит постепенно. Поначалу оно в большой степени определяется развитием манипулирования предметами. Манипулирование, которое вначале не имеет осмысленности, затем начинает определяться объектом, на который оно направлено, и приобретает осмысленный характер.

Интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта. Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление - последовательные ступени интеллектуального развития. Генетически наиболее ранняя форма мышления – наглядно-действенное мышление, первые проявления которого у ребенка можно наблюдать в конце первого – начале второго года жизни, еще до овладения им активной речью. Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других, приводит к первому элементарному обобщению. В результате создаются первые неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации.

В своем становлении мышление проходит две стадии: допонятийную и понятийную. Допонятийное мышление – это начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление имеет другую, чем у взрослых, организацию; суждения детей единичные о данном конкретном предмете. При объяснении чего-либо все сводится ими к частному, знакомому. Большинство суждений – суждения по сходству, или суждения по аналогии, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. Самая ранняя форма доказательства – пример. Учитывая эту особенность мышления ребенка, убеждая его или что-либо объясняя ему, необходимо подкреплять свою речь наглядными примерами. Центральной особенностью допонятийного мышления является эгоцентризм. Вследствие эгоцентризма ребенок до 5 лет не может посмотреть на себя со стороны, не может правильно понять ситуации, требующие некоторого отрешения от собственной точки зрения и принятия чужой позиции. Эгоцентризм обусловливает такие особенности детской логики, как: 1) нечувствительность к противоречиям, 2) синкретизм (тенденция связывать все со всем), 3) трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), 4) отсутствие представления о сохранении количества. При нормальном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным (абстрактным), где компонентами служат понятия и применяются формальные операции. Понятийное мышление приходит не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов. Так, Л.С. Выготский выделял пять этапов в переходе к формированию понятий. Первый – ребенку 2-3 года – проявляется в том, что при просьбе положить вместе похожие, подходящие друг к другу предметы, ребенок складывает вместе любые, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие, – это синкретизм детского мышления. На втором этапе дети используют элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий предмет может быть похож только на один из первой пары – возникает цепочка попарного сходства. Третий этап проявляется в 6-8 лет, когда дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу. И, наконец, у подростков 9-12 лет появляется понятийное мышление, однако еще несовершенное, поскольку первичные понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными данными. Совершенные понятия формируются на пятом этапе, в юношеском возрасте 14-18 лет, когда использование теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта. Итак, мышление развивается от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначенным словом. Понятие первоначально отражает сходное, неизменное в явлениях и предметах.

Таким образом, наглядно-образное мышление возникает у дошкольников в возрасте 4-6 лет. Связь мышления с практическими действиями хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ряде случаев не требуется практического манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект. То есть дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле). Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребенка возникают в школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение понятий по различным предметам. Формирующиеся у младших школьников мыслительные операции еще связаны с конкретным материалом, недостаточно обобщены; образующиеся понятия носят конкретный характер. Мышление детей этого возраста является понятийно-конкретным. Но младшие школьники овладевают уже и некоторыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логической необходимости.

Школьникам в среднем и старшем возрастах становятся доступны более сложные познавательные задачи. В процессе их решения мыслительные операции обобщаются, формализуются, благодаря чему расширяется диапазон их переноса и применения в различных новых ситуациях. Совершается переход от понятийно-конкретного к абстрактно-понятийному мышлению.

Интеллектуальное развитие ребенка характеризуется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая стадия подготавливает последующие. С возникновением новых форм мышления старые формы не только не исчезают, а сохраняются и развиваются. Так, наглядно-действенное мышление, характерное для дошкольников, приобретает новое содержание, находя, в частности, свое выражение в решении все усложняющихся конструктивно-технических задач. Словесно-образное мышление также поднимается на более высокую ступень, проявляясь в усвоении школьниками произведений поэзии, изобразительного искусства, музыки.

Глава 1. Развитие речи и ее влияние на мышление

1.1 Развитие речи и мышления в раннем детстве

Раннее детство - сензитивный период для усвоения речи.

Автономная речь ребенка довольно быстро (обычно в течение полугода) трансформируется и исчезает. Необычные по звучанию и значению слова заменяются ловами «взрослой» речи. Но, разумеется, быстрый переход на уровень речевого развития возможен только в благоприятных условиях – в первую очередь при полноценном общении ребенка со взрослым. Если общение со взрослым не достаточно или, наоборот, близкие исполняют все желания ребенка, ориентируясь на автономную речь, освоение речи замедляется. Наблюдается задержка речевого развития и в тех случаях, когда растут близнецы, интенсивно общающиеся друг с другом на общем детском языке.

Осваивая родную речь, дети овладевают как фонетической, так и семантической ее сторонами. Произнесение слов становится более правильным, ребенок постепенно перестает пользоваться искаженными словами и словами-обрывками. Этому способствует и то, что к 3 годам усваиваются все основные звуки языка. Самое важное изменение в речи ребенка – то, что слово приобретает для него предметное значение. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия ними. С появлением предметных значений слов связаны поэтому первые обобщения.

В раннем возрасте растет пассивный словарь – количество понимаемых слов. К двум годам ребенок понимает почти все слова, которые произносит взрослый, называя окружающие его предметы. К этому времени он начинает понимать и объяснения взрослого (инструкции) относительно совместных действий. Поскольку ребенок активно познает мир вещей, манипуляции с предметами для него – значимая деятельность, а освоить новые действия с предметами он может только совместно со взрослым. Инструктивная речь, организующая действия ребенка, понимается им достаточно рано. Позже, в 2 – 3 года, возникает понимание и речи-рассказа.

Интенсивно развивается и активная речь: растет активный словарь (причем количество произносимых слов всегда меньше, чем количество понимаемых), появляются первые фразы, первые вопросы, обращенные ко взрослым. К трем годам активный словарь достигает 1500 слов. Предложения первоначально, примерно в 1,5 года, состоят из 2 – 3 слов. Это чаще всего субъект и его действия («Мама идет»), действия и объект действия («Дай булку», «пошли гулять») или действие и место действия («Книга там»). К трем годам усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений, например: «Я очень рад, что ты приехал», «Вова обижал Машу. Когда я буду большой, я Вову побью лопатой».

Речевая активность ребенка обычно резко возрастает между 2 и 3 годами. Расширяется круг его общения – он уже может общаться с помощью речи не только с близкими людьми, но и с другими взрослыми, с детьми. В таких случаях в основном проговаривается практическое действие ребенка, та наглядная ситуация, в которой и по поводу которой возникает общение. Часты диалоги, вплетающиеся в совместную со взрослыми деятельность. Ребенок отвечает на вопросы взрослого и сам задает вопросы о том, что они делают вместе. Когда же он вступает в разговор со сверстником, он мало вникает в содержание реплик другого ребенка, поэтому такие диалоги бедны и дети не всегда отвечают друг другу.

Овладение ходьбой и речью изменяет весь образ жизни ребенка и всю его познавательную деятельность. В повседневной жизни ребенок встречается с многочисленными и разнообразными задачами, которые вынужден решать сам. Если привлекательный предмет находится высоко на полке, ребенок ищет знакомую скамеечку, подставляет ее к шкафу и, влезая, достает игрушку. Речевое оформление задачи и путей ее решения ведет к быстрому накоплению ребенком опыта и вносит существенные изменения в его действия. Овладевая действием как практическим способом решения конкретных задач, ребенок делает шаг вперед по пути развития мышления.

Развитие мышления у ребенка начинается со второго года жизни. Оно связано с освоением ходьбы, совершенствованием движений, расширением кругозора и овладением речью.

Мышление в раннем детстве принято называть наглядно-действенным. Примерно в двухлетнем возрасте у ребенка проявляется внутренний план действий, но на протяжении всего раннего детства важной основой и источником интеллектуального развития остается предметная деятельность.

В это время в совместной со взрослыми деятельности ребенок усваивает способы действия с разнообразными предметами. Взрослый учит его тому, как следует использовать ложку и чашку, как держать в руке карандаш и как – совочек, что нужно делать с игрушками – возить машину, укачивать куклу, дуть в дудочку. Действия с предметами зависят от их функциональных особенностей и условий их использования. Так, ребенок научается подносить чашку к губам, но ем гораздо легче обращаться с пустой или полупустой чашкой, чем с чашкой молока. Несколько большую свободу действий он приобретает, манипулируя с игрушками.

Внешние ориентировочные действия, как мы знаем, служат исходным пунктом для образования внутренних, психических действий. Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мысленные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Так, познакомившись с употреблением палки для доставания отдельного предмета, ребенок догадывается применить ее и для того, что бы вытащить мячик, закатившийся под диван. В основе такой догадки лежит проба, проделанная в уме. В процессе ее ребенок действовал не с отдельными предметами, а с образами, представлениями о предметах и о способах их употребления. Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. В раннем детстве ребенок овладевает умение решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо решаются в наглядно-действенном плане.

Включение речи, слова, обозначающего выполняемое действие, качественно меняет мыслительный процесс ребенка, даже не владеющего разговорной речью. Если в мыслительном процессе выделить ориентировочное действие как основное и исполнительное действие (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), то включение речи отчетливо изменяет именно первое, основное звено, так как ребенок теперь знает, что он должен сделать, для чего и как. Поэтому его поиски нацелены и все действие осмысленно, что не исключает, конечно, возможных ошибок, так как маленький ребенок еще не умеет отобрать и применить нужные действия в необходимой последовательности.

И все же на этом, раннем, этапе развития интеллекта уже имеет место подлинное действенное мышление. Оно приобретает проблемную направленность и разумный характер.

С овладением речью начинается интенсивное развитие словесного мышления ребенка. Задолго до того, как он сумеет логически рассуждать и строить правильные умозаключения, преддошкольник обнаруживает способность к элементарным обобщениям – 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. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим стенным часам.

Обобщения 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.

У детей раннего возраста название предмета иногда очень прочно ввязывается с его функцией. Поэтому, сталкиваясь с новым предметом, который взрослый называют знакомым словом, ребенок может пытаться употребить этот предмет соответствующим образом в любом случае. Например, двухлетний мальчик спросил у мамы: «Что это?», показывая крохотный игрушечный стульчик. «Это стул» - ответила мама. Мальчик повернулся к нему спиной и попытался на него сесть.

Складывающиеся у детей обобщения имеют форму образов и используются в процессе наглядно-образного решения задач.

В раннем детстве ребенок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но начинает самостоятельно устанавливать новые вязи и отношения, учитывать их в своих действиях.

1.2 Развитие речи и мышления в дошкольном возрасте

В дошкольном возрасте в основном завершается долгий и сложный процесс овладения речью. К 7 годам язык становится средством общения и мышления ребенка, а так же предметом сознательного изучения, поскольку при подготовке к школе начинается обучение чтению и письму.

Развивается звуковая сторона речи. Младшие дошкольники начинают осознавать особенности своего произношения. Но у них еще сохраняются и предшествующие способы восприятия звуков, благодаря чему они понимают неправильно произносимые детские слова. Позже ребенок перестает узнавать неверно сказанные слова, он и слышит, и говорит правильно. К концу дошкольного возраста завершается процесс фонематического развития.

Интенсивно растет словарный состав речи. Как и на предыдущем возрастном этапе, здесь велики индивидуальные различия: у одних детей словарный запас оказывается больше, у других – меньше, что зависит от условий их жизни, от того, как и сколько с ними общаются близкие и взрослые. Таковы средние данные по В.Штерну: в 1,5 года ребенок активно используется примерно 100 слов, в 3 года – 1000 – 1100, в 6 лет – 2500 – 3000 слов.

Развивается грамматический строй речи. Дети усваивают тонкие закономерности морфологического порядка (строение слова) и синтаксического (построение фразы). Ребенок 3 – 5 лет не просто активно овладевает речью – он творчески осваивает языковую действительность. Он верно улавливает значения «взрослых» слов, хотя и при применяет их иногда своеобразно, чувствует связь между изменением слова, отдельных его частей и изменением его смысла. Слова, создаваемые самим ребенком по законам грамматики родного языка, всегда узнаваемы, иногда очень удачны и непременно – оригинальны. Эту детскую способность к самостоятельному словообразованию часто называют словотворчеством. Пример такого словотворчества: «От мятных лепешек во рту - сквознячок», «У лысого голова - босиком».

То, что ребенок усваивает грамматические формы языка и приобретает большой активный словарь, позволяет ему в конце дошкольного возраста перейти к контекстной речи (когда ее содержание раскрывается в самом контексте и поэтому становится понятным слушателям независимо от знания или незнания обсуждаемой ситуации). Ребенок может пересказать прочитанный рассказ или сказку, описать картину, понятно для окружающих передать свои впечатления об увиденном. Его ситуативная речь еще сохраняется, но в основном в разговорах на бытовые темы и рассказах о событиях, имеющих для ребенка яркую эмоциональную окраску. Достаточно послушать, как дети пересказывают друг другу мультфильмы и боевики, пропуская слова, не доканчивая фразы, перескакивая через целые действия, и становятся понятны особенности ситуативной речи.

 Вообще в дошкольном возрасте ребенок овладевает всеми формами устной речи, присущими взрослым. У него появляются развернутые сообщения – монологи, рассказы. В общении со сверстниками развивается диалоговая речь, включающая указания, оценку и т.п. Эгоцентрическая речь помогает ребенку планировать и регулировать его действия. В произносимых для себя монологах он создает план последующих действий, рассуждает о способах выполнения задачи.

Использование новых форм речи, переход к развернутым высказываниям, обусловленным новыми задачами общения, встающим перед ребенком в этот возрастной период. Полноценное общение с другими детьми достигается именно в это время, оно становится важным фактором развития речи. Продолжает развиваться и общение со взрослыми, которых дети воспринимают как эрудитов, способных объяснить все, что угодно, и рассказать обо всем на веете.

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. Развивающееся мышление дает детям возможность заранее предусматривать результаты своих действий, планировать их.

По мере развития любознательности, познавательных интересов мышления 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.

Дети приобретают возможность рассуждать и о таких явлениях, которые не связаны с их личным опытом, но о которых они знают из рассказов взрослых, прочитанных им книжек.

Конечно, далеко не всегда рассуждения детей бывают логичными. Для этого им не хватает знаний и опыта. Нередко дошкольники забавляют взрослых неожиданными сопоставлениями и выводами.

От выяснения более простых, лежащих на поверхности связей и отношений вещей дошкольники постепенно приходят к пониманию гораздо более сложных и скрытых зависимостей. Так, трехлетние дети могут обнаружить только причины, состоящие в каком-либо внешнем воздействии на предмет (столик толкнули – он упал), в четыре года дошкольник начитает понимать, что причины явлений могут заключаться и в свойствах самих предметов (столик упал потому, что у него одна ножка), а уже 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»). Путем рассуждений старший дошкольник может уточнять представления о причинах явлений и приходить к более правильному их пониманию.

Ребенок усваивает все новые и новые знания, что расширяет круг задач, доступных его мышлению. Получение знаний является обязательным условием развития мышления детей. Решение мыслительных задач происходит в результате мышления. Ребенок попросту не поймет объяснений взрослого, не извлечет никаких уроков из собственного опыта, если он не сумеет выполнить мыслительных действий, направленных на выделение связей и отношений, указанных взрослым. 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. Мыслительные действия ребенка принимают либо форму действий с образами, либо форму действия со знаками – со словами, числами и др. в зависимости от рода внешних действий и их интериоризации.

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

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 задач, где существенными являются свойства, которые можно себе представить (превращение снега в лед). Но часто свойства предметов, существенные для решения задачи, оказываются скрытыми, их нельзя представит, но можно обозначит словами или другими знаками. В этом случае задача может быть решена при помощи логического мышления.

 Основная линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода – к словесному мышлению. Основным видом мышления в этом возрасте, тем не менее, является наглядно-образное. В простейших формах оно проявляется уже в раннем детстве, обнаруживаясь в решении узкого круга практических задач, связанных с предметной деятельностью ребенка, с применением простейших орудий. К началу дошкольного возраста дети решают в уме только такие задачи, в которых действие, выполняемое рукой или орудием, прямо направлено на достижение практического результата, - перемещение предмета, его использование.

Младшие дошкольники способны решать более сложные задачи, где необходимо учесть связи между двумя или несколькими явлениями, происходящими одновременно или последовательно. Например, при конструировании: от величины основания постройки зависит ее устойчивость. Младшие дошкольники решают такие задачи при помощи ориентировочных действий, т.е. на уровне наглядно – действенного мышления.

В среднем дошкольном возрасте при решении более простых, а затем и сложных задач дети постепенно начинают переходить от внешних проб к пробам, совершенным в уме. Например, показав ребенку решение какой-либо задачи несколькими способами, ребенок может найти новый вариант ее решения в уме, не прибегая к внешним действиям с предметами.

В дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи осваиваются понятия. Хотя они остаются на житейском уровне, содержание понятий начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает большинство взрослых. Пока мышление ребенка остается наглядно-образным, слова для него выражают представления о тех предметах, действиях, свойствах, отношениях, которые ими обозначаются. Взрослые часто ошибаются, общаясь с детьми, предполагая, что слова для них и для дошкольников имеют один и тот же смысл. Между словами-представлениями ребенка и словами-понятиями взрослого имеются очень существенные различия. Представления отображают действительность более ярко, живо, чем понятия, но не обладают четкостью, определенностью, систематизированностью, свойственными понятиям.

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

Систематическое овладения знаниями начинается в процессе школьного обучения. Но исследования показывают, что некоторые понятия могут быть усвоены и детьми старшего дошкольного возраста в условиях специально организованного обучения. Непосредственная зависимость развития мышления ребенка от обучения позволяет управлять этим развитием, строить обучение таким образом, чтобы оно способствовало формированию определенного типа мыслительных действий. Дошкольный возраст особо чувствителен, сензитивен к обучению, направленному на развитие образного мышления, попытки чрезмерно ускорить овладение логическими формами мышления в этом возрасте нецелесообразны.

Логическое мышление формируется на основе образного, и дает возможность решать более широкий круг задач, усваивать научные знания. Развитое образное мышление подводит ребенка к порогу логики, позволяет ему создавать обобщенные модельные представления, на которых в значительной мере строится затем процесс формирования понятий. 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. Возможности формирования логического мышления 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.

1.3. Развитие речи и мышления в раннем школьном возрасте

Младший школьный возраст называют вершиной детства. В современной периодизации психического развития охватывает период от 6-7 до 9-11 лет.

В этом возрасте происходит смена образа и стиля жизни: новые требования, новая социальная роль ученика, принципиально новый вид деятельности – учебная деятельность.

Ребенок оказывается на границе нового возрастного периода.

Словарный запас увеличивается до 7 тыс. слов. Ребенок в этом возрасте проявляет собственную активную позицию к языку. Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи в тот период.

Речевая деятельность детей особенно бурно развивается в период их обучения в школе. Самым существенным изменением в речевом развитии ребенка-школьника является знакомство его со словом, с речью как объектом познания. С раннего детства речь была средством общения ребенка с окружающими. В школе дети изучают речь как предмет. Первокласснику сначала трудно расщепить слово и предмет, который им обозначен. Поэтому первоклассник долго не может понять, что слово «малина» еще не ягода малина. Слово – лишь название известной ему вкусной темно-красной ягоды.

Развитие речи у младшего школьника выражается в том, что у него вырабатывается навык чтения, т.е. достаточно быстрое и правильное узнавание букв и их сочетаний и превращение увиденных знаков в произносимые звуки, звукосочетания, т.е. слова. Осмысленность чтения проявляется в том, что появляются правильные интонации, дети обращают внимание на знаки, стоящие в конце предложения: точку, вопросительный или восклицательный знак. Позже осмысленность чтения начинает проявляться во все более тонкой интонационной его выразительности.

В основе овладения чтением лежит механизм интериоризации, осуществляемый через несколько форм речевого поведения: вначале это развернутый шепот (отчетливое и полное проговаривание с уменьшением громкости), на следующем этапе – редуцированный шепот (проговаривание отдельных слогов при торможении остальных, активность артикуляционных органов снижения), следующим шагом является беззвучное шевеление губ (проговаривание по инерции, без участия голоса), затем – невокализованное вздрагивание губ в начале чтения, сформированный навык в начале чтения, сформированный навык характеризуется чтением глазами.

Трудности в овладении чтением могут возникать из-за недоразвития фонематического слуха, а также при уже сформированном навыке побуквенного чтения. Что касается фонематического слуха, то его можно развить с помощью специальных упражнений. В начале обучения дети испытывают затруднения в понимании читаемого, т.к. их внимание занято «техникой» чтения, к тому же нет еще полного владения приемами выразительности – «не помогает» интонация. Достаточно полное понимание прочитанного приходит к концу младшего школьного возраста. Понимающему чтению в значительной степени способствует чтение взрослыми вслух.

Огромную роль в развитии речи школьника играет овладение письмом.

Развитию фонематического слуха способствует письменная речь, при которой соотносятся слышимые звуки и написанные буквы, а также развивается грамматический строй речи – ребенок учится работать со словом-понятием, не связывая его с предметом. Письменная речь младших школьников беднее устной, но уже к третьему классу это положение может быть исправлено.

Написание буквенного и числового знака требует освоения координированных, очень точных и тонких движений пальцев. Такой навык вырабатывается особенно быстро у тех детей, рука которых подготовлена к письму специальными занятиями в детском саду: штриховкой, рисованием, вышиванием, вырезанием. Но если двигательные навыки образуются довольно быстро, то овладение умением писать представляет для детей большую сложность. Первоклассник к концу года умеет под диктовку написать несколько слов, составить и записать несколько простых предложений. Оканчивая начальную школу, большинство учащихся умеет самостоятельно и правильно построить предложение, придать ему вопросительную или утвердительную форму. Событие, изложенное в прошедшем времени, ребенок может передать в настоящем времени. Дети могут менять лицо, от имени которого ведется изложение, составить рассказ на заданную тему по написанному плану или данному названию, могут успешно использовать основные грамматические конструкции.

 Обучаясь анализу состава слова, подбирая однокоренные, родственные слова, изменяя смысл слова путем подстановки разных приставок или включения суффиксов, дети осваивают лексику родного языка, подбирают нужные слова для выражения своих мыслей и точного определения качеств предметов. В построении предложений, в пересказах и сочинениях, составляя план рассказа, школьники осваивают правила орфографии и овладевают синтаксисом.

 В различных видах и формах работы с языковым материалом развивается логическое мышление и связная речь школьника.

Показателем развития речи служит количество слов в предложениях и количество предложений в рассказе ребенка. Наблюдается значительный разброс в речевом развитии младших школьников, так, рассказ третьеклассника может состоять как из тридцати, так и из ста пятидесяти. В целом в начальной школе развитие речи идет по пяти направлениям – звуко-ритмичному, интонационному, овладения грамматическим строем, овладения лексикой, осознания своей речевой деятельности. При этом активно развивается коммуникативная функция речи.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы, с другой стороны, от интеллекта зависит развитие остальных психических функций.

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Однако это еще не формально-логические операции, рассуждать в гипотетическом плане младший школьник еще не может. Операции, характерные для данного возраста, Ж. Пиаже назвал конкретными, поскольку они могут применяться только на конкретном, наглядном материале.

В начале обучения в школе мышление ребенка отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией – «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка занимаемой позиции (Ж. Пиаже). Мышление младших школьников по типу – наглядно-образное, по логике – индуктивное. Современная наука подтверждает широкие умственные возможности младших школьников. Так, система развивающего обучения, разработанная В.В. Давыдовым и его последователями, активно использует задания, требующие дедуктивных логических ходов, и учащиеся экспериментальных классов успешно с ними справляются. Мыслительные операции младших школьников отличаются рядом особенностей. Так, операция сравнения у первоклассников подменяется рядоположением, т.е. последовательным перечислением признаков сравниваемых предметов. Сравнение осуществляется вначале по чертам различия, затем – по чертам сходства предметов и явлений. Обобщение проходит по типу генерализации – на основе несущественных признаков предметов. Абстрагирование осуществляется на основе внешних, ярких признаков. Дети легче абстрагируют свойства предметов, чем их связи и отношения. Эти особенности следует учитывать взрослым при организации и оценке результатов мыслительной деятельности младших школьников. В процессе школьного обучения мышление преобразуется в теоретическое, дискурсивное, в основе которого лежит оперирование понятиями. Формирование этих понятий в младшем школьном возрасте только начинается и получит свое распространение в более старшем возрасте.

В конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия: среди детей психологами выделяются группы «теоретиков», или «мыслителей», которые легко решают учебные задачи в словесном плане, «практиков», которым нужна опора на наглядность и практические действия, и «художников», с ярким образным мышлением. У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

В процессе обучения у младших школьников формируются научные понятия. Оказывая крайне важное влияние на становление словено-логического мышления, они, тем не менее, не возникают на пустом месте. Для того чтобы их усвоить, дети должны иметь развитые житейские понятия – представления, приобретенные в дошкольном возрасте и продолжающие спонтанно появляться вне стен школы на основе собственного опыта каждого ребенка. Житейские понятия – это нижний понятийный уровень, научные – верхний, высший, отличающийся осознанностью и произвольностью. По выражению Л.С. Выготского, «житейский понятия прорастают вверх через научные, научные понятия прорастают вниз через житейские». Овладевая логикой науки, ребенок устанавливает соотношения между понятиями, осознает содержание обобщенных понятий, а это содержание, связываясь с житейским опытом ребенка, как бы вбирает его в себя. Научное понятие в процессе усвоения проходит путь от обобщения к конкретным объектам.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ понятийного, или теоретического, мышления. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от того, как и чему учат ребенка, т.е. от типа обучения.

Развитие других психических функций зависит от развития мышления.

Глава 2. Теория развития детского интеллекта по Ж. Пиаже

2.1 Основные понятия и принципы интеллектуального развития

Ребенок, как и взрослый, имеет определенные схемы действий, позволяющие ему решать разнообразные интеллектуальные задачи. Эти схемы действий будут относительно простыми у младенца, ищущего спрятанный под подушку предмет, и очень сложными у подростка, решающего задачу в гипотетическом плане, с помощью формальной логики. Но, независимо от степени трудности стоящих перед ребенком проблем, им используются два основных механизма – ассимиляция и аккомодация. Когда новая задача меняется и подгоняется уже под имеющуюся схему действий, происходит ассимиляция – включение новой проблемной ситуации в состав тех, с которыми ребенок справляется без изменения наличных схем действия. При аккомодации схемы действий изменяются так, чтобы можно было их применить к новой задаче. В процессе приспособления к новой проблемной ситуации ассимиляция и аккомодация объединяются, их сочетание дает адаптацию. А завершает адаптацию установление равновесия, когда требования среды (задачи), с одной стороны, и схемы действий, которыми ребенок владеет, - с другой, приходят в соответствие. Интеллектуальное развитие, по Ж. Пиаже, стремится к стабильному равновесию. На каждом возрастном этапе равновесие нарушается и восстанавливается; полная логическая уравновешенность достигается в подростковом возрасте на уровне формальных операций.

Интеллект, таким образом, обладает адаптивной природой. Кроме того, можно говорить о деятельной природе интеллекта. Ребенок познает окружающую его реальность, объекты, существующие независимо от него. И, что бы познать объекты, он их трансформирует – производит действия с ними, перемещает их, связывает, комбинирует, удаляет и вновь возвращает. Познание на всех этапах развития интеллекта связано с действиями, трансформациями. Первоначально, у маленького ребенка, это внешние действия с предметами. Собственно интеллектуальная деятельность производна от материальных действий, ее элементы представляют собой интериоризованные действия. Познание окружающего, в результате, становится все более адекватным. На основе действия формируются новые интеллектуальные структуры.

Интеллектуальное развитие ребенка спонтанно, оно проходит ряд стадий, порядок следования которых всегда остается неизменным. До 7 – 8 лет взаимодействие ребенка с миром вещей и людей подчиняется законам биологического приспособления. Однако биологическое созревание здесь сводится только к открытию возможностей развития; эти возможности еще нужно реализовать. Возрастные рамки появления той или иной стадии интеллектуального развития зависят от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, от культурной среды. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7 – 8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно. Социализация – процесс адаптации к социальной среде – приводит к тому, что ребенок переходит от своей узкой позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и оказывается способным с ними сотрудничать.

2.2 Стадии развития интеллекта по Ж. Пиаже

Стадии – это ступени, или уровни, развития, последовательно меняющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем снова нарушается. Процесс развития интеллекта представляет собой смену трех больших периодов, в течение которых происходит становление трех основных интеллектуальных структур (см. упрощенную схему, данную в табл. 1). Сначала формируются сенсомоторные структуры – системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций – системы действий, выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. Еще позже происходит становление формально-логических операций.

Формальная логика, по Ж. Пиаже, - это высшая ступень в развитии интеллекта. Интеллектуальное развитие ребенка представляет собой переход от низших стадий к высшим. Так, конкретные операции служат основой формальных операций и составляют их часть. В развитии происходит не простое замещение низшей стадии высшей, а интеграция ранее сформированных структур; предшествующая стадия перестраивается на более высоком уровне.

Порядок следования стадий неизменен. Отсюда можно предположить, что он обусловлен некоторым биологическим фактором, связанным с созреванием. Однако, как подчеркивал Пиаже, порядок следования стадий не содержит в себе никакой наследственной программы. Созревание в случае стадий интеллекта сводится лишь к открытию возможностей развития. Эти возможности нужно еще реализовать. Было бы неверно, считал Пиаже, видеть в последовательности этих стадий продукт врожденной предрешенности, ибо в процессе развития происходит непрерывная конструкция нового.

Возраст, в котором структуры равновесия появляются, может варьировать в зависимости от физического или социального окружения. В условиях свободных взаимоотношений и дискуссий дологические представления быстро заменяются рациональными представлениями, но они сохраняются дольше при отношениях, основанных на авторитете. Согласно Пиаже, можно наблюдать уменьшение или увеличение среднего хронологического возраста появления той или иной стадии в зависимости от богатства или бедности активности самого ребенка, его спонтанного опыта, школьной или культурной среды. Говоря о проблеме возраста в развитии, Пиаже подчеркивал необходимость проведения сравнительных исследований для выяснения роли этнических и культурных факторов, влияющих на развитие.

Сенсомоторный период охватывает первые два года жизни ребенка. В это время не развита речь и отсутствуют представления, а поведение строится на основе координации восприятия и движения (отсюда и название «сенсомоторный»).

Родившись, ребенок имеет врожденные рефлексы. Некоторые из них, например рефлекс сосания, способны изменяться. После некоторого упражнения ребенок сосет лучше, чем в первый день, затем начинает сосать не только во время еды, но и в промежутках – свои пальцы, любые предметы, прикоснувшись ко рту. Это стадия упражнения рефлексов. В результате упражнения рефлексов формируются первые навыки. На второй стадии ребенок поворачивает голову в сторону шума, прослеживает взглядом движение предмета, пытается схватить игрушку. В основе навыка лежат первичные круговые реакции – повторяющиеся действия. Одно и тоже действие ребенок повторяет снова и снова (скажем, дергает за шнур) ради самого процесса. Такие действия подкрепляются собственной активностью ребенка, которая доставляет ему удовольствие.

Вторичные круговые реакции проявляются на третьей стадии, когда ребенок сосредоточен уже не на собственной активности, а на изменениях, вызванных его действиями. Действие повторяет ради того, чтобы продлить интересные впечатления. Ребенок долго встряхивает погремушку, чтобы продлить заинтересовавший его звук, проводит по прутьям кровати всеми предметами, которые оказались в руках, и т.д.

Четвертая стадия – начало практического интеллекта. Схемы действий, образованные на предыдущей стадии, объединяются в единое целое и используются для достижения цели. Когда случайное изменение действия дает неожиданный эффект – новое впечатление – ребенок его повторяет и закрепляет новую схему действий.

На пятой стадии появляются третичные круговые реакции: ребенок уже специально изменяет действия, чтобы посмотреть, к каким результатам это приведет. Он активно экспериментирует.

 На шестой стадии начинается интериоризация схем действий. Если раньше ребенок производил различные внешние действия, чтобы достичь цели, пробовал и ошибался, то теперь он уже может комбинировать схемы действий в уме и внезапно приходить к правильному решению. Например, девочка, держа в обеих руках предметы, не может открыть дверь и, потянувшись к дверной ручке, останавливается. Она кладет предметы на пол, но, заметив, что открывающаяся дверь их заденет, перекладывает в другое место.

Около двух лет формируется внутренний план действий. На этом заканчивается сенсомоторный период, и ребенок вступает в новый период – репрезентативного интеллекта и конкретных операций. Репрезентативный интеллект – мышление с помощью представлений. Сильное образное начало при недостаточном развитии словесного мышления приводит к своеобразной логике. На этапе дооперациональных представлений ребенок не способен к доказательству, рассуждению. Ярким примером этого служат так называемые феномены Пиаже.

Дошкольникам показывали два глиняных шарика и, убедившись в том, что дети считают их одинаковыми, у них на глазах изменяли форму одного шарика – раскатывали его в колбаску. Отвечая на вопрос, одинаковое ли количество глины в шарике и колбаске, дети говорили, что неодинаковое: в колбаске больше, потому что она длиннее. В аналогичной задаче с количеством жидкости дети оценивали воду, налитую в два стакана, как одинаковую. Но когда при них воду переливали из одного стакана в другой, более узкий и высокий, и уровень воды в этом сосуде поднимался, они читали, что воды в нем стало больше. У ребенка отсутствует принцип сохранения количества вещества. Он, не рассуждая, ориентируется на внешние, «бросающиеся в глаза» признаки объектов.

Ребенок не видит вещи в их внутренних отношениях, он считает их такими, какими их дает непосредственное восприятие. Он думает, то ветер дует потому, что раскачиваются деревья, а солнце все время следует за ним, останавливаясь, когда останавливается он сам. Ж.Пиаже назвал это явление реализмом. Дошкольник медленно, постепенно переходит от реализма к объективности, к учету других точек зрения и пониманию относительности оценок. Последнее выражается, например, в том, что ребенок, считающий все большие вещи тяжелыми, а маленькие легкими, приобретает новое представление: маленький камешек, легкий для ребенка, оказывается тяжелым для воды и потому тонет.

Для ребенка, имеющего дооперациональные представления, характерны также нечувствительность к противоречиям, отсутствие связи между суждениями, переход от частного к частному, минуя общее, тенденция связывать все со всем и др. Такая специфика деткой логики, так же как и реализм, обусловлена главной особенностью мышления ребенка – его эгоцентризмом. Эгоцентризм – особая интеллектуальная позиция ребенка. Он рассматривает весь мир со своей точки зрения, единственной и абсолютной, ему недоступны понимание относительности познания мира и координации разных точек зрения. Эгоцентрическая позиция ребенка хорошо прослеживается в эксперименте с макетом гор. Три горы по-разному выглядели разных сторон макета. Ребенок видел этот горный ландшафт с одной стороны и из нескольких фотографий мог выбрать ту, которая соответствовала его реальной точке зрения. Но когда его попросили найти фотографию с видом, открывающемся перед куклой, сидящей напротив, он снова выбирал «свой» снимок. Он не мог представить себе, что у куклы другая позиция, и она видит макет по-другому.

Приведенный пример относится к дошкольникам. Но эгоцентризм – общая характеристика детского мышления, проявляющаяся в каждом периоде развития. Эгоцентризм усиливается, когда в ходе развития ребенок сталкивается с новой областью познания, и ослабевает по мере того, как он постепенно ее осваивает. Приливы и отливы эгоцентризма соответствуют той последовательности, в которой нарушается и восстанавливается равновесие.

 Этап дооперациональных представлений завершается появлением понимания сохранения количества вещества, того, что при преобразованиях одни свойства предмета сохраняются, а другие меняются. Исчезают феномены Пиаже, и дети 7 – 8 лет, решая задачи Пиаже, дают правильные ответы. Этап конкретных операций связан со способностью к рассуждению, доказательству, соотнесению разных точек зрения. Логические операции, тем не менее, нуждаются в опоре на наглядность, не могут производиться в гипотетическом плане (поэтому они названы конкретными). Складывающаяся у ребенка примерно к 11 годам система операций подготавливает почву для формирования научных понятий.

Последний высший период интеллектуального развития – период формальных операций. Подросток освобождается от конкретной привязанности к объектам, данным в поле восприятия, и приобретает возможность мыслить так же, как взрослый человек. Он рассматривает суждения как гипотезы, из которых можно вывести всевозможные следствия; его мышление становится гипотетико-дедуктивным.

Стадии интеллектуального развития, согласно Пиаже, можно рассматривать как стадии психического развития в целом. Пиаже изучал разные психические функции (память, восприятие, аффекты) на каждом уровне развития, но все психические функции рассматривал в их отношении к интеллекту. В отличие от других классификаций психического развития ребенка в центре систем Пиаже стоял интеллект. Развитие других психических функций на всех этапах подчинено интеллекту и определяется им.

2.3 Эгоцентризм детского мышления

Жан Пиаже прожил большую плодотворную жизнь в науке – он интенсивно работал в течение 60 лет. Естественно, что его психологические взгляды менялись на протяжении этого времени, развивалась теория. В начале своей научной деятельности, в 20-е годы Ж.Пиаже рассматривал развитие интеллекта ребенка как смену стадий аутизма, эгоцентризма и социализации. Л.С. Выготским дан подробный анализ этой схемы и самого понятия эгоцентризма.

Аутистическая мысль подсознательна, она не приспосабливает ребенка к окружающей его внешней действительности, а сама создает воображаемую действительность. Это миражное мышление, грезы наяву. Аутитическая мысль стремиться не к установлению истины, а к удовлетворению желания; проявляется в образах, а не в речи; индивидуальна, ее трудно передать другим.

Социализированная, направленная мысль, наоборот, сознательна, преследует ясные цели, приспосабливает ребенка к действительности, выражается в речи и заключает в себе истину или заблуждение.

Эгоцентрическая мысль – главная из промежуточных форм между логикой аутизма и логикой разума. Поэтому в ней есть черты аутизма, в частности направленность на удовлетворение желаний ребенка. Корни эгоцентризма – в асоциальности ребенка, продолжающейся до 7 – 8 лет, в эгоцентрическом характере его практической деятельности.

Ж. Пиаже судит об эгоцентрическом мышлении ребенка по его эгоцентрической речи. Эта речь не имеет функции общения. Когда два маленьких ребенка что-то обсуждают, каждый из них говорит о своем и о себе главным образом потому, что не может встать на точку зрения собеседника. В результате получается не диалог, а «коллективный монолог». Вообще эгоцентрическая речь монологична. Ребенок, ни к кому не обращаясь, говорит сам с собой так, если бы он думал вслух. Эгоцентрическая речь сопровождает деятельность и переживания ребенка, это как бы побочный продукт детской активности; если бы ее не было, ничего не изменилось бы в действиях ребенка. Она постепенно исчезает, отмирает на пороге школьного возраста.

Л.С. Выготский, заинтересовавшись фактами детского развития, выявленными Ж. Пиаже, их объяснял по-другому. Но прежде всего он проводит исследования эгоцентрической речи. В его эксперименте ребенок сталкивается с затруднением в своей деятельности, например, рисуя, он в какой-то момент не находит нужный цветной карандаш. При появлении трудностей эгоцентрических высказываний становится вдвое больше. О чем же говорит ребенок? «Где карандаш? – спрашивает сам себя дошкольник. – Теперь мне нужен синий карандаш. Ничего, я вместо этого нарисую красным и смочу водой, это потемнеет и будет как синее». Уже из одного этого примера видно, что в эгоцентрической речи ребенок пытается осмыслить ситуацию, поставить проблему, наметить выход из затруднения, спланировать ближайшие действия. В такой же ситуации школьник не произносил ничего вслух, он всматривался и обдумывал положение; на этапе затруднения у него включалась внутренняя речь.

Как читает Л.С. Выготский, эгоцентрическая речь имеет две функции: с одной стороны, она сопровождает детскую активность, с другой – служит средством мышления, образования плана решения задачи. Когда эгоцентрическая речь отмирает на границе дошкольного и школьного возрастов, она не исчезает совсем, а превращается во внутреннюю речь. Эгоцентрическая речь, таким образом, необязательно является выражением эгоцентрического мышления. Выполняя функции планирования действий, она сближается с логикой реалистического, социализированного мышления, а не логикой грезы и мечты. Что касается аутистического, «миражного» мышления, то оно не может быть первичной ступенью, над которой надстраиваются все остальные. Мышление как новая психическая функция появляется для лучшего приспособления к действительности, а не для самоудовлетворения. Аутистическое мышление – позднее образование, благодатная почва для упражнения достаточно развитых мыслительных способностей. Грезы наяву, игра воображения появляются только в дошкольном возрасте.

По Ж. Пиаже, развитие детского мышления идет от аутизма – через эгоцентрические речь и мышление – к социализированной речи и логическому мышлению. По Л.С. Выготскому, от исходно социальной речи ребенка развитие идет через эгоцентрическую речь к внутренней речи и мышлению (в том числе аутистическому).

2.4.Феномены Пиаже

Как говорилось выше, у детей дошкольного возраста нет представления о сохранении количества вещества. Оно спонтанно появляется после 7 – 8 лет. В связи с этим возникает вопрос: можно ли сформировать это представление у дошкольников, т.е. «снять» у них феномены Пиаже? Могут ли дети на данном возрастном этапе логично мыслить и при каких обстоятельствах?

Дж. Брунер изменил ход одного из экспериментов Ж. Пиаже. Детям предлагалась задача со стаканами воды. Сначала они сравнивали количество воды в двух сосудах и устанавливали, что оно одинаково. Затем сосуды закрывали ширмой и детей прашивали, изменится ли количество воды, если ее из одного стакана перелить в другой, более широкий. Большинство детей 4 – 5 лет говорили, что воды останется столько же. На третьем этапе эксперимента за ширмой переливали воду из одного стакана и убирали ширму. Теперь дети видели, что в новом широком стакане уровень воды ниже, чем во втором, и большинство детей уже считали, что в нем стало меньше жидкости.

Дж. Брунер показал, что, не имея наглядной картины, в чисто теоретическом плане дошкольники знают – от переливания количество воды не меняется. Но каждое свойство вещи для ребенка является ее характеристикой в целом, и уровень жидкости, который они видят, становится показателем всего количества. Восприятие и наглядные представления часто приводят к ошибочному истолкованию изменения видимых признаков вещи как изменения ее тождества: меняется один параметр, значит, меняется вся вещь.

Дети понимают принцип сохранения количества вещества следующим образом: вещь может выглядеть по-разному и все же оставаться той же самой вещью. Как дети могут прийти к такому пониманию? Еще один эксперимент был проведен Дж. Брунером с глиняными шариками. Все 6-летние дети, принявшие в нем участие, имели феномен Ж. Пиаже. Одной группе детей было предложено изменять форму шариков. Манипулируя с материалом, они раскатывали шарик, превращали его в длинную колбаску и снова скатывали глину в шар. Вторая группа наблюдала за деформациями глины, которые производились психологом; дети рассказывали, что они видят, т.е. давали словесное обозначение полученным формам (длинный и тонкий; короткий, то толстый и т.п.). В третьей группе дети сами действовали и проговаривали то, что у них получилось. Когда после формирующего эксперимента снова были даны задачи Пиаже, третья группа показала лучшие результаты. Дж.Брунер пришел к выводу: дошкольники могут открыть принцип сохранения количества вещества с помощью действия и символическим путем (с помощью словесных обозначений).

Понятие о сохранении количества вещества у детей шести лет формировались и в эксперименте Л.Ф. Обуховой. Она обучала детей определять размер величин с помощью общей меры и оценивать их по результатам этого предварительного измерения. Использовалась задача с жидкостью в сосудах: в две плотно закрытые бутылки наливали одинаковое количество воды, потом одну из бутылок переворачивали так, что уровень воды в ней повышался. Дети измеряли количество воды в бутылках одной меркой – кружечкой. Сначала, чтобы узнать, одинаковое ли количество воды в бутылках, они измеряли воду на первом и на втором этапе (когда уровень воды был одинаковым и разным). Затем они начинали измерять воду только в первом случае, когда и так было видно, что воды одинаково, а при разных уровнях воды, не прибегая к измерению, правильно отвечали: количество воды не изменилось. И, наконец, когда принцип сохранения был сформирован, они сразу давали правильный ответ, не используя мерку.

 Представления об измерении и опыт практических действий «снимают» у дошкольников феномен Пиаже. При этом труднее всего им выделить параметр, по которому должна оцениваться вещь (например, объем, а не высота), легче по этому параметру определить равные количества. Поэтому дети так парадоксально ведут себя в середине эксперимента. Уверенные в равенстве количества воды в бутылках, они проверяют этот факт с помощью выбранной меры.

Проводилась длинная работа с детьми – организация разного рода измерений и сравнений, обучение детей аккуратному, точному измерению, способам фиксации получаемых результатов (откладыванию фишек по числу отложенных мер или счету), объяснение того, что каждую величину можно измерять только своей мерой и что одну и ту же вещь можно измерять по-разному – по длине, по площади, по объему, по весу и т.д. В результате дошкольники давали правильные ответы в самых трудных задачах Пиаже, но постоянно отмечали, что «кажется одно, а на самом деле получается другое».

Глава 3. Интеллектуальное развитие ребенка по Дж. Брунеру

Джером Брунер пересмотрел некоторые представления Ж. Пиаже об интеллектуальном развитии. Последнее складывается не просто из ряда стадий, оно предполагает последовательное овладение ребенком тремя сферами представлений – действием, образом и символом (словом). Это в то же время и способы познания окружающего мира. Сначала ребенок познает мир благодаря своим привычным действиям. Затем мир представляется ему еще и в образах, относительно свободных от действий. Постепенно появляется еще один новый путь – перевод действий и образов в языковые средства. Каждый из этих трех способов по-разному отражает события, происходящие вокруг ребенка, и каждый накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка на разных возрастных этапах.

Первая, возникающая у ребенка сфера представлений – действие. Знание о предмете младенец получает благодаря привычным, повторяющимся действиям с ним. Причем в его представлении предмет и действие слиты, предмет для ребенка становится как бы продолжением действия.

Дж. Брунер проводит пример из наблюдений Ж. Пиаже за своим сыном, которому исполнилось 7 месяцев. Мальчик раскачивает в руке папиросную коробку, потом она выскальзывает и падает за пределами его поля зрения. Он подносит пустую руку к глазам и долго смотрит на нее с удивлением и разочарованием. Снова начинает размахивать рукой и снова смотрит на нее – с помощью того же действия он пытается заставить коробку появиться.

Первоначально действия неразрывно связаны с восприятиями, затем эти две сферы дифференцируются, отделяются друг от друга. В переходный период ребенок устанавливает соответствие между пространственным миром образов и миром последовательных действий и позже освобождает образные представления из-под контроля со стороны действия. Возникает мир, в котором предметы не зависят от предпринимаемых с ними действий. Между 1 и 2 годами ребенок ищет предметы, спрятанные под покрывалом, и поднимает другие покрывала, стремясь увидеть, куда переместился предмет после того, как его спрятали.

Вторая сфера представлений, которой овладевает ребенок, - образ. В раннем детстве восприятие зависит от мельчайших деталей, от эгоцентрической позиции ребенка, его действий, его потребностей и аффектов, которые могут приводить к искажениям. Ребенок оказывается во власти новизны окружающей среды и яркости зрительных представлений, он сосредоточен на внешней, видимой стороне вещей.

Символ для ребенка – это главным образом слово. Символические представления сначала развиваются на образной основе. Словарный запас ребенка включает круг узких наглядно представляемых категорий и лишь постепенно увеличивается, охватывая все более широкие «непредставимые» понятия. Благодаря символическим процессам дети начинают видеть мир по-другому.

Дж. Брунер не дает жесткой периодизации интеллектуального развития. Он не указывает точные сроки появления стадии и выделяет переходы от одной стадии к другой. Этапы развития интеллекта не образуют у него лестницу, каждая ступень которой поднимает ребенка на новый, более высокий уровень, обесценивая предыдущий. Важны все три сферы представлений, сохраняющиеся и у взрослого человека. Богатство интеллекта определяется наличием развитых представлений – действенных, образных и символических.

Большое значение для развития интеллекта Дж. Брунер придавал культуре общества, в котором растет ребенок, общественному опыту, усеваемому ребенком в процессе обучения. Ход умственного развития представляет собой не просто «часовой механизм» последовательности спонтанно разворачивающихся событий, он определяется так же и различными влияниями среды, особенно школьной. Преподавание наук поэтому не должно слепо следовать естественному ходу развития. Обучение может стать даже ведущим фактором развития, если оно предоставит ученику возможность самому форсировать свое развитие, поставит перед ним задачи, побуждающие к переходу на следующую стадию. Любой предмет, по мнению Дж. Брунера, может быть преподнесен в том или ином

 виде любому ребенку в любом возрасте.

Табл.1 Интеллектуальное развитие ребенка по Ж. Пиаже

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Периоды | Подпериоды | Стадии | возраст |
| I.Сенсомоторный интеллект (0 – 2 года) | Центрация на собственном теле |  |  |
|  |  |
|  |  |
| Объективация практического интеллекта |  |  |
| 5. Дифференциация схем действия благодаря третичным круговым реакциям. Появление новых средств для достижения цели | 11 (12) – 18 месяцев |
| 6. Начало интериоризации схем и решение некоторых проблем путем дедукции | 18 – 24 месяца |
| II.Репрезентативный интеллект и конкретные операции (2 – 11 лет) | Дооперационные представления  | 1. Появление символической функции. Начало интериоризации схем действия | 2 – 4 года |
| 2. Интуитивное мышление, опирающееся на восприятие | 4 – 6 лет |
| 3. Интуитивное мышление, опирающееся на более расчлененные представления  | 6 – 8 лет |
| Конкретные операции | 4. Простые операции (классификация, упорядочивание, взаимнооднозначное соответствие) | 8 – 10 лет |
| 5. Система координат, проективные понятия |  9 – 12 лет |
| III.Формальные операции | Становление формальных операций | 1. Гипотетико-дедуктивная логика и комбинаторика | 12 – 14 лет |
| Достижение формальных операций | 2. Структура "решетки" | 13 – 14 лет |

Заключение

Итак, мышление:

1. В процессе развития мыслительной деятельности ребенка происходит переход от оперирования практическими действиями в решении наглядно данной конкретной задачи к умственным внутренним, ввернутым действиям. При этом практическое действие не исчезает, не отменяется, а продолжает оставаться в резерве и выступает при решении новых, трудных задач. С переходом мышления во «внутренний план» изменяются и выполняемые ребенком практические действия, они теряют поисковый, проблемный характер, превращаясь в действия исполнительные.
2. Словесные формы мышления проявляются у детей дошкольного возраста. Они выступают в виде простых суждений ребенка, в операции сравнения, в выводах и вопросах, которые он ставит сначала взрослым, а затем и самому себе. Суждения двух-, трехлетних детей имеют форму констатации какого-то нового факта или связей, установленных ребенком в наблюдаемых вещах. Развитие выражается в том, что изменяется содержание, которым оперирует ребенок. От наглядно данного, конкретного, а потому всегда единичного факта ребенок переходит к оперированию представлениями о нем, а затем и ко все более обобщенным понятийным знаниям. Развитие сказывается и в овладении методом мышления, причем не только отдельными операциями и формами (равнение, классификация, умозаключение), но и общим методом аналитико-синтетической деятельности. Освоение метода выражается в образовании специальных умственных умений воспринимать любую конкретную задачу как выражение общих зависимостей, «прицельно» вести ее анализ и, целенаправленно, избирательно используя имеющиеся в опыте знания, приемы и способы действия, успешно ее решать.
3. Высокоорганизованная, систематически осуществляемая и результативная умственная деятельность учащихся, принося им чувство большого удовлетворения, обеспечивает развитие познавательного отношения ребенка к окружающему. В этой деятельности формируется ум ребенка и его познавательные интересы.

Речь:

1. Развитие реи у ребенка совершается как процесс овладения родным языком, богатством его словаря и грамматических форм, необходимых для понимания каждым человеком других людей и умения выразить свои мысли, желания, переживания.
2. Речь развивается в процессе повседневного общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Успех развития речи обеспечивается не только богатством и правильностью речи взрослого, но и растущими потребностями ребенка. Потребность в общении, желание узнать, понять новое, удивительное, стремление быть понятым, сообщить другому о чем-то, необходимость воздействовать на другого, чтобы вызвать с его стороны желаемое ответное действие, является теми мотивами, которые побуждают маленького ребенка к активному овладению языком.
3. Речь развивается в двух взаимосвязанных формах: а) как понимание речи собеседника и б) как собственная разговорная речь. При этом уровень развития понимаемой речи опережает уровень разговорной речи. На основе громкой речи в проблемной ситуации формируется внутренняя речь.
4. Выполняя постоянно две взаимообусловленные функции: коммуникативную (общения) и сигнификативную (обозначения), - речь, включаясь очень рано в жизнь ребенка, качественно изменяет его взаимоотношения с окружающим миром, социальным и предметным, перестраивает его чувственное познание, его мышление и действия. В речи обозначаются не только предметы, их качества, действия, связи, но моральные понятия, эстетические суждения и оценки.
5. С возрастом все большую роль в общем и специально-речевом развитии ребенка играют слушание, чтение, беседы, споры, рассуждения – специфические формы речевой деятельности человека. В таких формах общения ребенок осваивает речь как средство воздействия на других и на самого себя, как средство самопознания и саморегуляции.
6. Овладение речью как средством разностороннего анализа предметов и явлений действительности и вместе с тем объединения, синтеза предметов и явлений в группы, категории ведет к быстрому развитию высших форм интеллектуальной деятельности ребенка. Особое значение в развитии речи младшего школьника имеет освоение письменной речи, которая открывает ему природу родного языка и возможность более совершенного овладения им.
7. Формируясь в процессе общения ребенка со взрослыми, в разнообразной практической деятельности ребенка, речь проходит в своем развитии ряд этапов: 1) гуление (4 – 6 мес.); 2) лепет (6 – 10 мес.); 3) освоение первых слов как сигналов первой сигнальной системы (11 мес. – 1 г. 6 мес.); 4) освоение слова как сигнала, обобщающего на основе выделения существенных признаков, и овладение простыми грамматическими формами (1 г. 6 мес. – 2 г.); 5) овладение ситуативной речью, быстрое увеличение понимаемых и произносимых слов (2 – 3 г.); 6) переход к овладению связной и выразительной речью, усвоение более сложных грамматических структур (4 г. – 6 л.) и возникновение внутренней речи (начиная с 4 – 5 лет); 7) освоение письменной речи и дальнейшее развитие логической, выразительной речи, обеспечивающей ребенку безграничные возможности познания действительности, разностороннего общения.

Литература

1. Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. Вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология» / О.Б.Дарбиш; под ред. В.Е. Клочко. – М.: Изд – во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005.: ил. – (учебное пособие для вузов).
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, 2006.
3. Люблинская А.А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин – тов. М., «Просвещение», 1971.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.
5. Першина Л.А. возрастная психология: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект: Альма Матер, 2005. – («Gaudeamus»).
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005.