МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Исторический факультет

Контрольная работа

по теме: "Развитие мышления у ребенка"

**Выполнил**: студент 2 курса

заочного отделения, специальность история

Рубец Б.Г.

**Проверила**: преподаватель

Курчалова Н.Д.

Минск

2009

# Содержание

Введение 4

Глава 1. Формы мышления 6

1.1 Понятие 6

1.2 Суждение 10

1.3 Умозаключение 12

Глава 2. Развитие мышления у ребенка 16

Заключение 24

Список использованной литературы 25

# Введение

Традиционно в психологии познание окружающей действительности разделяют на два взаимосвязанных, но различных по своей природе способа. Филогенетически и онтогенетически первым является чувственное познание, которое основывается на работе органов чувств. Наше познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятия. Этот способ познания предоставляет нам знание о внешних свойствах объектов, и это знание мы получаем при их непосредственном воздействии на наши органы чувств. При посредстве памяти сохраняется информация о предшествующих воздействиях, причем эта информация первичным образом обобщается (в соответствии с характером этих воздействий).

Однако наши представления о мире не ограничиваются лишь набором первичных чувственных впечатлений. Скорее мы обнаруживаем, что они имеют сложный, многоплановый и многомерный характер. Наши знания о мире не всегда являются прямым результатом работы восприятия, хотя оно и выступает неотъемлемой частью любого знания. Но, начинаясь с ощущений и восприятия, познание действительности не заканчивается ими. От ощущения и восприятия оно переходит к мышлению.

Мышление человека изучает две науки: психология и логика. Логика изучает формы мышления – понятия, суждения, умозаключения. Предмет формальной логики – это не все мышление, а только одна его сторона – логические формы мышления. Формальная логика исследует готовые, уже возникшие мысли – понятия, суждения, умозаключения и устанавливает определенные соотношения между ними. Не исследует – условия возникновения и развития этих мыслей, суждений, умозаключений, то есть процесс мышления.

Психология изучает процесс мышления индивида – как и почему возникает и развивается та или иная мысль. Таким образом, логика изучает мышление со стороны результата, психология со стороны процесса. Логика и психология дополняют друг друга [9, C. 186-187]

Ощущения и восприятия отражают отдельные стороны явлений, моментов действительности в более или менее случайных сочетаниях. «Мышление соотносит данные ощущений и восприятий — сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже познает ее сущность. Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях» [7].

Раскрытие отношений, связей между предметами составляет существенную задачу мышления: этим определяется специфический путь, которым мышление идет ко все более глубокому познанию бытия. Мышление отражает не только отношения и связи, но также свойства и сущность; и отношения отражаются не только в мышлении. Задача мышления заключается в том, чтобы выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации.

### 

### **Глава 1. Формы мышления**

Мышление в психологии определяется как психический познавательный процесс, состоящий в опосредованном и обобщенном j отражении человеком действительности в ее существенных и сложных связях и отношениях. Оно представляет собой познание действительности, основанное на использовании ранее приобретенных знаний, опыта.

Если на чувственной ступени познания внешнее воздействие непосредственно, прямо приводит к возникновению соответствующих образов в нашем сознании, то процесс мышления совершается сложнее. Отражение окружающего мира в процессе мышления осуществляется с помощью мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения, систематизации, классификации.

Мышление — опосредованное отражение действительности и всегда осуществляется с помощью слова, речи, оно невозможно без языка. Благодаря мышлению человек познает не только то, что может быть непосредственно воспринято с помощью наших органов чувств, но и то, что скрыто от прямого восприятия и может быть познано лишь в результате анализа, сравнения, обобщения и т.д. Анализируя и сравнивая отдельные наблюдения, опираясь на результаты прошлого опыта, человек в процессе мышления находит общее в отдельных объектах. Абстрагирование общего позволяет объединить эти объекты в различные системы знания, и отношений, что позволяет находить и раскрывать объективные , закономерности.

Основными формами мышления являются: понятия, суждения и умозаключения [8, C. 96]

# 1.1 Понятие

**Понятие** – это знание существенного, общего в предметах и явлениях действительности. В процессе познания расширяется, углубляется и изменяется содержание понятий. Понятие есть мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные (специфические) признаки предметов и явлений действительности. Например: «прямая линия» – кратчайшее расстояние между двумя точками; «дом» – строение для жилья человека [9, C. 187]. Содержание понятий раскрывается в суждениях, которые всегда выражаются в словесной форме — устной или письменной, вслух или про себя [8, C. 97]

Понятие и связано с многообразными взаимопереходами с представлением, и вместе с тем существенно отлично от него. В психологической литературе их обычно отожествляют, сводя понятие к общему представлению, либо внешне противополагают, отрывая понятие от представления, либо, наконец, – в лучшем случае – внешне же соотносят друг с другом.

Первая точка зрения представлена в учении эмпирической ассоциативно-сенсуалистической психологии.

Еще Дж. Локк сформулировал этот взгляд. Особенную наглядность придает ему коллективными фотографиями Ф. Гальтон, в которых он на одной и той же пленке делал один снимок поверх другого; накладывание их друг на друга приводило к тому, что индивидуальные признаки стирались и сохранялись лишь общие черты. По этому образцу мыслил ряд психологов, придерживавшихся этой концепции на природу понятий и процесс их образования. Общее понятие, с их точки зрения, будто бы отличается от единичного наглядного образа только как коллективная гальтоновская фотография от портрета. Но именно это сравнение очень наглядно обнаруживает и несостоятельность этой теории [7, С. 263].

Результат механического наложения различных наглядных образов-представлений, выделяющего общие для них черты, никак не может быть отожествлен с подлинным понятием. В таком общем представлении сплошь и рядом не вскрыто существенное и утеряно единичное и особенное. Между тем для общности подлинного понятия необходимо, чтобы оно брало общее в единстве с особенным и единичным и вскрывало в нем существенное. Для этого оно, не порывая с чувственной наглядностью представления, должно выйти за его пределы. Понятие гибко, но точно, общее же представление расплывчато и неопределенно. Общее представление, образованное посредством выделения общих черт, является лишь внешней совокупностью признаков, настоящее же понятие берет их во взаимосвязях и переходах.

Вторую точку зрения особенно заостренно проводила вюрцбургская школа и психология, находящаяся под влиянием ее идей.

Третья реализуется в различных вариантах психологами разных школ.

В действительности понятие нельзя ни сводить к представлению, ни отрывать от него. Они не тожественны, но между ними существует единство; они исключают друг друга, как противоположности, поскольку представление образно-наглядно, а понятие не наглядно, представление – даже общее – связано более или менее непосредственно с наглядной единичностью, отражает явление в его более или менее непосредственной данности, а в понятии преодолевается ограниченность явления и раскрываются его существенные стороны в их взаимосвязи.

Тем не менее понятие и представление взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, явление и сущность, общее и единичное в самой действительности. В реальном процессе мышления представление и понятие даны поэтому в некотором единстве. Наглядный образ-представление в процессе мышления обычно все более схематизируется и обобщается. Эта схематизация не сводится к обеднению представления признаками, к простой утрате некоторых черт, – она обычно превращается в своеобразную реконструкцию наглядного образа, в результате которой в самом образе выступают на передний план те наглядные черты предмета, которые объективно наиболее характерны и практически существенны для него; несущественные же черты как бы стушевываются и отступают на задний план [5].

В результате той обработки и преобразования, которой неизбежно подвергается образное содержание представлений, будучи включенным в мыслительную деятельность, образуется целая ступенчатая иерархия все более обобщенных и схематизированных представлений, которые, с одной стороны, воспроизводят восприятия в их индивидуализированной единичности, а с другой – переходят в понятия. Таким образом, само представление имеет тенденцию к понятию, к тому, чтобы в единичном представить общее, в явлении – сущность, в образе – понятие.

С другой стороны, мышление в понятиях, реально протекающее в сознании людей, всегда связано с представлениями. Экспериментальное исследование с полной очевидностью показало как то, что мышление в понятиях не сводится к течению представлений, так и то, что мышление в понятиях реально всегда связано с включающимися в него представлениями. Представления в процессе мышления в понятиях даны в слишком отрывочном, фрагментарном виде, чтобы можно было к ним свести весь ход мысли; вместе с тем их наличие слишком закономерно для процесса мышления, чтобы их можно было считать совершенно случайным, не связанным с самой природой мышления, явлением. При этом понятие и представления не просто сосуществуют и сопутствуют друг другу; они взаимосвязаны по существу. Представление, наглядный образ выражают по преимуществу единичное, понятие – общее. Они отражают разные, но необходимо взаимосвязанные стороны действительности [7, C. 265].

Методика экспериментального психологического исследования мышления в понятиях определялась в значительной мере общей концепцией понятия. В соответствии с этим основное внимание ряда исследователей было сосредоточено на процессе абстракции общих свойств или признаков в ряде данных предметов [4, C. 193].

Наряду с методами исследования абстракции значительное место в изучении понятий занял метод определений: природу понятий, которыми оперирует испытуемый, должно вскрыть определение, которое они этому понятию дают. Основной недостаток метода определений заключается в том, что, взятый сам по себе, он не учитывает возможного расхождения между словесным определением, которое испытуемый в состоянии дать понятию, и тем самым значением, которое реально приобретает у испытуемого это понятие в процессе его употребления, особенно в связи с наглядным контекстом. Можно относительно хорошо владеть понятием и испытывать затруднения при его словесном определении. С другой стороны, можно усвоить словесное понятие и тем не менее не уметь им оперировать. Метод определения, таким образом, исследует только одно, и притом не действенное, проявление понятия. Этот недостаток лишь ограничивает значимость, но не исключает возможности использования метода определения.

# 1.2 Суждение

**Суждение** – это форма мышления, которая содержит в себе утверждение или отрицание какого-либо положения [1].

Суждение — это отражение связей между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаки. В зависимости от того, как суждения отражают объективную {действительность, они являются истинными или ложными. Истинное суждение выражает такую связь между предметами и их свойствами, которая существует в действительности. Ложное суждение, наоборот, выражает связь между объективными явления ми, в действительности не существующую. Суждения бывают общими, частными и единичными [9, C. 188]. В общих суждениях что-либо утверждается (или отрицается) относительно всех предметов данной группы, данного класса (например, «Все деревья — растения»), В частных суждениях утверждение или отрицание относится уже не ко всем, а лишь к некоторым предметам (например: «Некоторые студенты — отличники»); в единичных суждениях – только к одному (например, «Этот студент плохо учится») [8, C 97].

В плане психологическом суждение – это некоторое действие субъекта, которое исходит из определенных целей и мотивов, побуждающих его высказать или принять. Оно является результатом мыслительной деятельности, приводящей к установлению определенного отношения мыслящего субъекта к предмету его мысли и к суждениям об этом предмете, установившимся в окружении индивида. Суждение имеет в своей основе действенный характер и необходимо заключает в себе социальный аспект.

Социальный аспект суждения в значительной степени обусловливает структуру суждения: большая или меньшая его усложненность обусловлена, по крайней мере отчасти, отношением к чужой мысли.

Суждение первично формируется в действии. Всякое действие, поскольку оно носит избирательный характер, поскольку оно что-то принимает и утверждает и что-то устраняет, отвергает, является по существу практическим суждением; это суждение действием или суждение в действии [7, C.267].

Суждение реального субъекта редко представляет собой только интеллектуальный акт в том «чистом» виде, в каком оно фигурирует в трактатах логики. Выражая отношение субъекта к объекту и другим людям, суждение обычно в большей или меньшей степени насыщено эмоциональностью. В суждении проявляется личность, ее отношение к происходящему, как бы приговор ее. Суждение является вместе с тем и волевым актом, поскольку субъект в нем нечто утверждает или отвергает; «теоретические» акты утверждения и отрицания заключают в себе и практическое отношение.

Это отношение к другим людям устанавливается в суждении на основе познавательного отношения к объективной действительности. Поэтому заключающееся в суждении положение объективно истинно или не истинно; субъективно, как высказывание субъекта, оно обладает для него той или иной достоверностью. Оно в сугубо психологическом плане правдиво или ложно, в зависимости от того, адекватно или неадекватно оно выражает убеждение субъекта в истинности или неистинности того или иного положения; оно истинно или не истинно в зависимости от того, адекватно ли оно отражает свой объект.

Всякое суждение притязает на истинность. Но ни одно суждение не является само в себе безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость в критике и проверке, в работе мышления над суждением. Рассуждение – это и есть работа мысли над суждением, направленная на установление и проверку его истинности. Суждение – и исходный, и конечный пункт рассуждения. И в одном и в другом случае суждение извлекается из изолированности, в которой не может быть установлена его истинность, и включается в систему суждений, т.е. в систему знания. Рассуждение является обоснованием, когда, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обусловливают его истинность и таким образом обосновывают его. Рассуждение принимает форму умозаключения, когда, исходя из посылок, оно раскрывает ту систему суждений, которая из них следует.

### **1.3 Умозаключение**

**Умозаключение** – сложная мыслительная деятельность, в процессе которой человек, сопоставляя и анализируя различные суждения, приходит к новым общим и частным выводам. Человек пользуется двумя видами умозаключений – индуктивным (способ рассуждений от частных суждений к общему) и дедуктивным (способ рассуждений от общего суждения к частному) [4, С. 197].

Индукция начинается с накопления знаний о возможно большом числе в чем-либо однородных предметов и явлений. Это дает возможность найти сходное и различное в предметах и явлениях, отбросить несущественное и второстепенное. [9, C. 189].

Дедуктивное умозаключение дает человеку знание о конкретных свойствах и качествах отдельного предмета на основании общих законов и правил. Пример, все металлы расширяются при нагревании. Это металлический предмет, значит если его нагреть, то он увеличится в размерах [8, C. 97]. Разновидность дедуктивного умозаключения является силлогизм – логическая форма мышления, когда из двух посылок (общей и частной) выводится новое суждение [9, C. 189]

Умозаключение представляет собой обычно более или менее сложный акт мыслительной деятельности, включающий ряд операций, подчиненных единой цели. В умозаключении с особенной заостренностью выступает роль опосредования в мышлении [5]. В умозаключении или выводе на основании имеющегося знания, выраженного в посылках, приходят к новому знанию в заключении: знание добывается опосредованно через знание, без новых заимствований в каждом отдельном случае из непосредственного опыта. Из того, что имеет место определенное положение, я могу вывести новое положение – объективное знание, которое в исходном положении не дано. В этом – основная ценность умозаключения. Заключение оказывается возможным, очевидно, только в силу существования объективных связей и отношений вещей, которые в нем раскрываются. Решающим моментом для умозаключения как мыслительного акта опять-таки является следующее: отношения, которые мы в выводе усматриваем, раскрываются в объективном содержании предмета, – в этом основное отличие умозаключения от ассоциативного процесса. Роль посылок заключается в том, что они определяют или вводят некоторую объективную предметность, на которой мы усматриваем новые отношения, исходя из тех, которые были даны в посылках. Эта объективная предметность может быть введена в наше мышление суждениями – несколькими или одним; она может быть также дана нам в непосредственном созерцании, в восприятии.

В самом ходе умозаключения можно в психологическом плане различать три основных случая. Во-первых, исходное положение, уже известное, данное в посылках, представляется наглядно, и новое отношение открывается на этом наглядном представлении. А над В или А больше В, представляется в виде образа, с которого мы затем как бы считываем: В под *А* или *В* меньше *А*. Во-вторых, то же отношение можно установить, не прибегая к наглядности, оперируя только понятиями [7, C. 270]. В этом случае вывод тоже не есть формальная операция, как его трактовала формальная логика; он предполагает определенное содержательное значение о свойствах тех отношений, на которых строится умозаключение, – обратимости или необратимости, транзитивности и т.д., а обратимо ли или транзитивно данное конкретное отношение, определяется закономерностями его конкретного содержания. И наконец, в-третьих, в случаях, когда соответствующие связи прочно укоренились (выше-ниже, больше-меньше), переход от посылок к выводу может совершаться и сплошь и рядом совершается первоначально чисто ассоциативно, подчиняясь главным образом автоматизму речи, которая, по выражению поэта, «за нас творит и мыслит». Но именно в этих последних случаях эксперимент особенно ясно показал, что умозаключение по существу отлично от ассоциативного процесса. Когда переход от посылок к выводу совершается ассоциативным путем, его результат представляется субъекту лишь как возможное следствие из посылок и выпадение собственно акта умозаключения заставляет проделать обратный путь – от предположительного вывода к посылкам, т.е. прибегнуть к его обоснованию.

Для того чтобы имело место умозаключение, нужно, чтобы субъект соотнес содержание заключения с содержанием посылок и в его сознании отразились объективные связи между ними. Пока содержание посылок и заключения дано в сознании рядоположно, умозаключения – несмотря на наличие и посылок и заключения – еще нет.

Развитие умозаключающего мышления означает, что содержание объективной действительности перестало быть для субъекта рядоположением отдельных элементов, что между ними раскрылись связи и образовались включения [3, C. 114].

Наглядные схемы играют значительную роль в процессе умозаключения. В простых умозаключениях, как показало экспериментальное исследование, на основе посылок обычно возникает более или менее схематическое представление о фактическом положении вещей; с него мы затем как бы «считываем» новое содержание заключения. Такими наглядными схемами пользуются не только тогда, когда речь в умозаключении идет о наглядных свойствах вещей – пространственных или временных, а также и тогда, когда операция умозаключения совершается над такими отношениями, как-то: более или менее одаренный, умный, ценный и т.п., которые, не будучи сами наглядными, могут быть наглядно представлены. Если умозаключение в логическом плане может совершаться не на основе наглядной схемы, то в своем фактическом протекании оно нередко совершается при помощи такой схемы.

# Глава 2. Развитие мышления у ребенка

Изучение развития ребенка представляет, несомненно, большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития. Изучение путей развития мышления ребенка представляет и вполне понятный практический педагогический интерес.

Способность к мышлению постепенно формируется в процессе развития ребенка, развитие его познавательной деятельности. Познание начинается с отражения мозгом реальной действительности в ощущениях и восприятиях, которые составляют чувственную основу мышления.

О мышлении ребенка можно говорить с того времени, когда он начинает отражать некоторые простейшие связи между предметами и явлениями и правильно действовать в соответствии с ними.

Детальное изучение мышления требует выделения и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов – абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т.д. Но реальный процесс мышления включает единство и взаимосвязь всех этих сторон и моментов.

Интеллектуальное развитие ребёнка 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 ребёнка можно наблюдать в конце первого - начале второго года жизни, ещё до овладения им активной речью. Уже первые предметные действия ребёнка обладают рядом важных особенностей. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами; возможность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования. Ребёнок сталкивается с предметами, созданными руками человека, и т.о. вступает в предметно-практическое общение с другими людьми. Первоначально взрослый является основным источником и посредником знакомства ребёнка с предметами и способами их употребления. Общественно выработанные обобщённые способы употребления предметов и есть те первые знания (обобщения), которые ребёнок усваивает с помощью взрослого из общественного опыта [1].

**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 отчётливо воспринимать и наглядно представлять объект. Т.е. дошкольники мыслят лишь наглядными образами и ещё не владеют понятиями (в строгом смысле).

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребёнка возникают в школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение систем понятий по различным предметам. Эти сдвиги выражаются в познании всё более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых для этого мыслительных операций, возникновении новых мотивов познавательной деятельности [6, C, 93]. Формирующиеся у младших школьников мыслительные операции ещё связаны с конкретным материалом, недостаточно обобщены; образующиеся понятия носят конкретный характер. Мышление детей этого возраста является понятийно-конкретным.

У детей овладение понятием в значительной степени зависит от опыта, на который они опираются. Значительные трудности возникают тогда, когда новое понятие, обозначаемое определенным словом, не согласуется с тем, что уже связано с этим словом у ребёнка, т.е. с тем содержанием данного понятия (часто неправильным или неполным), которым он уже владеет. Чаще всего так бывает в тех случаях, когда строго научное понятие, усваиваемое детьми в цоколе, расходится с так называемым житейским, донаучным понятием, уже усвоенным ими вне специального обучения, в процессе повседневного общения с другими людьми и накопления личного чувственного опыта (например, птица это животное которое летает, поэтому бабочки, жуки, мухи относятся к птицам, а курица, утка — нет, они не летают. Или: хищные животные «вредные» или «страшные», например крысы, мыши, а кошка не хищник, она домашнее животное, ласковая).

Младшие школьники овладевают уже и некоторыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логической необходимости. На основе практического и наглядно-чувственного опыта у них развивается - сначала в простейших формах - **словесно-логическое мышление,** т.е. мышление в форме абстрактных понятий. Мышление выступает теперь не только в виде практических действий и не только в форме наглядных образов, а прежде всего в форме отвлечённых понятий и рассуждений.

«Развитие процессов, приводящих в последствии к образованию понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психическую основу процесса образования понятий» [3, с. 130].

Данные наблюдения детей говорят о том, что ребенок рано начинает делать «выводы». Было бы неправильно отрицать у детей дошкольного и даже, может быть, преддошкольного возраста возможность делать некоторые «умозаключения»; но было бы совершенно неосновательно приравнивать их к умозаключениям взрослых, в частности к тем формам умозаключения, которыми пользуется научное знание.

Мальчик в возрасте 4 лет 6 мес обращается к отцу: «Папа, небо больше, чем земля, да, да, я знаю это. Потому что Солнце больше, чем Земля (это он узнал от взрослых еще прежде), а Вера (старшая его сестра) только что мне показала, что небо больше, чем Солнце». А через 3 месяца летом после прогулки у ручья: «Камни тяжелее, чем лед». – «Откуда ты это знаешь?» – «Потому что лед легче воды; они в воде идут ко дну». Этот ребенок сопоставлял наглядные ситуации своего опыта и сведения о предметах, полученные им от взрослых [7, C. 285].

Вышеприведенный факт ярко вскрывают особенности типичных для дошкольника умозаключений. Его мысль функционирует еще внутри восприятия. Поэтому его умозаключение сплошь и рядом совершается посредством переноса целых наглядных ситуаций; заключение идет от единичного факта к единичному факту.

Для характеристики специфической формы этих детских умозаключений, господствующей в дошкольном возрасте, психолог В.Штерн ввел термин трансдукция*,* отличающий ее как от индукции, так и от дедукции. Трансдукция – это умозаключение, переходящее от одного частного или единичного случая к другому частному или единичному случаю, минуя общее. Трансдуктивные умозаключения совершаются на основании сходства, различия или по аналогии. Отличает их от индукции и дедукции отсутствие общности. Пиаже правильно отметил, что Штерн дал лишь описание, а не объяснение трансдукции. Отсутствие обобщения в трансдукции есть в действительности не первичная, не определяющая ее черта. Ребенок в трансдукции не обобщает, потому что и поскольку он не может вычленить существенные объективные связи вещей из случайных сочетаний, в которых они даны в восприятии. В трансдукции сказывается ситуационная привязанность мышления дошкольника. Но трансдукция никак не является все же единственной ведущей формой умозаключения у дошкольника. Развитие форм детского мышления неотделимо от развития его содержания, от ознакомления ребенка с конкретной областью действительности. Поэтому появление более высоких видов умозаключения происходит вначале, так сказать, не по всему фронту интеллектуальной деятельности, а отдельными островками, в первую очередь там, где знакомство ребенка с фактами, связь его с действительностью оказывается наиболее глубокой и прочной.

Элементарные причинные зависимости рано подмечаются детьми, как о том свидетельствуют многочисленные наблюдения. Однако нельзя, конечно, приписывать ребенку-дошкольнику обобщенное понимание сложных причинных зависимостей. Мыслительная деятельность ребенка развивается сначала по преимуществу в процессе наблюдения, в теснейшей связи с восприятием. Очень поучительно и рельефно она выступает в попытках понять, объяснить наблюдаемое при восприятии картинок. Для объяснения их содержания дети сплошь и рядом прибегают к целому ряду рассуждений и умозаключений.

Пока общее еще не осознается как всеобщее, основанное на существенных связях, а сводится к собирательной общности частного, умозаключение у ребенка сначала обычно сводится к переносу по аналогии с одного частного случая на другой или с частного на общее как собирательную совокупность частных случаев (приближаясь к тому, что в логике называли индуктивным умозаключением, через простое перечисление) и с общего как такой совокупности частных случаев на один из них. В основе этих умозаключений ребенка посредством переноса лежат случайные единичные связи, отношения внешнего сходства, более или менее случайные причинные зависимости. А иногда у ребенка встречаются «умозаключения» от наличия одного предмета или признака к другому в силу установившейся между ними прочной ассоциативной связи по смежности. Пока ребенок не в состоянии вскрыть существенные, внутренние связи, его умозаключения легко соскальзывают на облеченные во внешнюю форму умозаключений переносы внешних ассоциативных связей с одной ситуации на другую. Но наряду с этим в областях, практически более знакомых и близких ребенку, у него начинают появляться подлинные индуктивно-дедуктивные, конечно, элементарные умозаключения.

Таким образом, анализ мышления ребенка обнаруживает у него относительно очень рано – в дошкольном возрасте и даже в начале его – зарождение многообразной мыслительной деятельности. У маленького дошкольника можно уже наблюдать ряд основных интеллектуальных процессов, в которых совершается мышление взрослого; перед ним встают вопросы; он стремится к пониманию, ищет объяснений, он обобщает, умозаключает, рассуждает; это мыслящее существо, у которого уже пробудилось подлинное мышление. Между мышлением ребенка и мышлением взрослого человека существует, таким образом, очевидная преемственная связь [7, с. 287-289].

Только при превращении ребенка в подростка становится принципиально возможным переход к мышлению в понятиях.

Л.С. Выготским выделяются три основные стадии развития понятий и, соответственно, понятийного мышления.

Первой стадией в образовании понятий является образование неоформленного и неупорядоченного множества, выделение некоторой совокупности предметов, объединяемой без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями. Значением слова на этой стадии развития является неопределенное до конца, неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ. В формировании этого образа решающую роль играет синкретизм детского восприятия или действия, поэтому этот образ крайне неустойчив.

Вторая большая ступень в развитии понятий охватывает много разнообразных в функциональном, структурном и генетическом отношениях типов одного и того же по своей природе способа мышления. Данное мышление называется Выготским мышлением в комплексах. Это значит, что обобщения, создаваемые с помощью этого способа мышления, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов или вещей, объединенных уже не только на основании субъективных связей, но на основе объективных связей, действительно существующих между этими предметами.

Значения слов на этой стадии развития точнее всего могут быть определены как «фамильные имена» объединенных в комплексы или группы предметов. Самым существенным для построения комплекса является то, что в его основе лежит не абстрактная и логическая, а вполне конкретная и фактическая связь между отдельными элементами, входящими в его состав. Комплекс, как и понятие, является обобщением или объединением конкретных разнородных предметов. Но связь, положенная в основу обобщения, может быть самого различного типа. Любая связь может привести к включению данного элемента в комплекс, лишь бы она фактически была в наличии [3].

Мышление в комплексах включает в себя несколько промежуточных этапов: 1) объединение предметов в «коллекции» – взаимное дополнение предметов по какому-либо одному признаку; 2) «псевдопонятие» — комплексное объединение ряда конкретных предметов, которые фенотипически, по своему внешнему виду, по совокупности внешних особенностей, совершенно совпадают с понятием, но по своей генетической природе, по условиям своего возникновения и развития, по причинно-динамическим связям не является понятием.

Ребенок, находящийся на стадии комплексного мышления, мыслит в качестве значения слова те же предметы, что и взрослый, и это основа для понимания между ними, но мыслит с помощью иных интеллектуальных операций.

Понятие в его естественном и развитом виде предполагает не только объединение и обобщение отдельных конкретных элементов опыта, оно также предполагает выделение, абстрагирование отдельных элементов и умение рассматривать их вне конкретной и фактической связи, к которой они даны в опыте. Стадия развития понятий также разбивается на несколько подстадий: 1) стадию потенциальных понятий и 2) стадия истинных понятий. Только овладение процессом абстрагирования и развитие комплексного мышления способно привести ребенка к образованию истинных понятий. Решающая роль в образовании истинного понятия принадлежит слову. «Из синкретических образов и связей, из комплексного мышления, из потенциальных понятий, на основе употребления слова в качестве средства образования понятия возникает та своеобразная сигнификативная структура, которую мы можем назвать понятием в истинном значении этого слова» [3, с. 171].

Именно в среднем и старшем школьных возрастах школьникам становятся доступными более сложные познавательные задачи [2, C. 48]. В процессе их решения мыслительные операции обобщаются, формализуются, благодаря чему расширяется диапазон их переноса и применения в новых ситуациях. Формируется система взаимосвязанных, обобщённых и обратимых операций. Развивается способность рассуждать, обосновывать свои суждения, осознавать и контролировать процесс рассуждения, овладевать его общими методами, переходить от его развёрнутых форм к свёрнутым формам. Совершается переход от **понятийно-конкретного к абстрактно-понятийному мышлению.**

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

# Заключение

Основные формы мышления могут быть установлены в зависимости от качества используемых субъектом понятий, поскольку именно понятие выступает специфическим содержанием мышления. Л.С. Выготский различает три основные стадии понятийного мышления, каждой из которых соответствует своя форма понятия: синкретическое мышление, мышление в комплексах (использующее вначале понятия-коллекции, а после переходящее к псевдопонятиям) и собственно понятийное мышление

В мышлении понятия не выступают разрозненно, они определенным способом связываются между собой. Формой связи понятий друг с другом является суждение. В каждом суждении устанавливается некоторая связь или некоторое взаимоотношение между понятиями, и этим самым утверждается наличие связи или взаимоотношений между объектами, охватываемыми соответствующими понятиями.

Вообще говоря, суждения образуются в мышлении двумя основными способами: непосредственно и опосредованно. В первом случае с помощью суждения выражается результат восприятия. Во втором случае суждение возникает в результате особой мыслительной деятельности, называемой умозаключением. В процессе этой мыслительной деятельности обычно осуществляется переход от одного или нескольких связанных между собой суждений к новому суждению, в котором содержится новое знание об объекте изучения. Этот переход и является умозаключением, которое представляет собой высшую форму мышления. Умозаключение отличается (как форма мышления) от понятия и суждения тем, что оно представляет собой логическую операцию над отдельными мыслями.

**Список использованной литературы**

1. Большой психологический словарь / Под общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Крутецкий В.А.. Психология. – М.: Просвещение, 1974.- 304 с.
5. Мышление: процесс, деятельность, общение / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – 387 с.
6. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка). – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 152 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб: Издательство «Питер», 2000 – 712.
8. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2004. – 349 с.
9. Психология развития – Спб.: Изд-во Питер, 2000. – 992 с.