

Развитие мышления младшего школьника



Особенность здоровой психики ребенка - познавательная активность. Любознательность ребенка постоянно направлена на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Ребенок, играя, экспериментирует, пытается установить причинно-следственные связи и зависимости. Он сам, например, может дознаться, какие предметы тонут, а какие будут плавать.

Чем активнее в умственном отношении ребенок, тем больше он задает вопросов и тем разнообразнее эти вопросы. Ребенок может интересоваться всем на свете: какой глубины океан? как там дышат животные? сколько тысяч километров земной шар? почему в горах не тает снег, а внизу растаял?

Ребенок стремится к знаниям, а само усвоение знаний происходит через многочисленное "зачем?", "как?", "почему?". Он вынужден оперировать знаниями, представлять ситуации и пытаться найти возможный путь для ответа на вопрос. При возникновении некоторых задач ребенок пытается решить их, реально примеряясь и пробуя, но он же может решать задачи, как говорится, в уме. Он представляет себе реальную ситуацию и как бы действует в ней в своем воображении. Такое мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. **Образное мышление** - основной вид мышления в младшем школьном возрасте. Конечно, **младший школьник** может мыслить логически, но следует помнить, что этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность.

Мышление ребенка в начале обучения в школе отличается эгоцентризмом, особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного решения определенных проблемных ситуаций. Так, ребенок сам не открывает в своем личном опыте знания о сохранении таких свойств предметов, как длина, объем, вес и др. Отсутствие систематичности знаний, недостаточное развитие понятий приводят к тому, что в мышлении ребенка господствует логика восприятия. Ребенку, например, трудно оценивать одно и то же количество воды, песка, пластилина и т.д. как равное (то же самое), когда на его глазах происходит изменение их конфигурации в соответствии с формой сосуда, куда они помещены. Ребенок попадает в зависимость от того, что он видит в каждый новый момент изменения предметов. Однако в начальных классах ребенок уже может мысленно сопоставлять отдельные факты, объединять их в целостную картину и даже формировать для себя абстрактные знания, отдаленные от прямых источников.

Ж. Пиаже установил, что мышление ребенка в шесть-семь лет характеризуется "центрацией" или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции. Ребенку трудно представить, что его видение мира не совпадает с тем, как воспринимают этот мир другие люди. Так, если попросить ребенка посмотреть на макет, на котором представлены три горы различной высоты, заслоняющие друг друга, а затем предложить найти рисунок, на котором горы изображены так, как их видит ребенок, то он достаточно легко справляется с этой задачей. Но если попросить ребенка выбрать рисунок, на котором изображены горы, так, как их видит человек, смотрящий с противоположной точки, то ребенок выбирает рисунок,

отражающий его собственное видение. В этом возрасте ребенку трудно представить себе, что может быть другая точка зрения, что можно видеть по-разному.

Ж. Пиаже описал исследования, которые указывают на отсутствие у ребенка представления о постоянстве некоторых свойств вещей как на характерную черту детей до шести-семи лет. Классическими являются опыты с пластилиновыми шариками.

Если положить перед ребенком два совершенно одинаковых шарика из пластилина, то ребенок сразу устанавливает, что они одинаковы по количеству массы пластилина. Стоит, однако, на глазах у ребенка смять один шарик в лепешку и после этого спросить, где больше пластилина, ребенок сразу ответит, что пластилина больше в лепешке.

Или другой опыт. Если перед ребенком выложить два ряда пуговиц, один под другим, так, чтобы пуговицы одного ряда точно соответствовали пуговицам другого ряда, и спросить у ребенка, в каком ряду их больше, то он отвечает, что пуговиц в обоих рядах одинаковое количество. Но если в одном ряду уменьшить расстояния между пуговицами и он займет меньшее расстояние в длину, чем другой, и повторить вопрос, то ребенок укажет на более длинный ряд, полагая, что в нем пуговиц больше. Хотя ребенок отчетливо видел, что пуговиц никто не убирал и не добавлял.

Специфика детского мышления, согласно Ж. Пиаже, - "центрация" и несформированность представлений о постоянстве основных свойств вещей. Но для детей шести-семи лет характерны промежуточные ответы.

Логического умножения отношений для открытия инвариантности общих величин однако недостаточно. Согласно Ж. Пиаже, "когда после оценки величин лишь с точки зрения одномерных перцептивных отношений... ребенок координирует эти отношения друг с другом, он конструирует в результате этого многомерное целое, однако это также целое, которое остается "интенсивным" и не поддается "экстенсивным" измерениям до тех пор, пока ребенок не овладеет иными, кроме логического умножения, средствами математического порядка".

В отечественной психологии было показано, что обучение пониманию принципа сохранения сразу же на задачах Ж. Пиаже не дает желаемого результата, потому что яркие внешние различия сравниваемых предметов делают ребенка невосприимчивым к обучению. В исследованиях П. Я. Гальперина и его сотрудников ребенка учили пользоваться специальным орудием для умственных операций - мерой и вспомогательными средствами (лотками) для оценки величин в специальных задачах. Применение разных мер позволяет вычлени свойства объекта и таким образом освободить ребенка от давления визуально воспринимаемых внешних различий, которые были в задачах Ж. Пиаже. Использование для решения задачи мер и вспомогательных средств, фиксирующих и закрепляющих то, что обследовано, дает возможность представить преобразования объекта и сохранение его неизменных параметров.

После обучения использованию орудий для умственных операций дети переносят усвоенный способ рассуждений на задачи Ж. Пиаже: происходит переориентировка ребенка в ситуации, появляется разделение того, что выступает под влиянием восприятия как очевидное (в действительности "кажется"), и того, что есть в действительности, - существенных отношений. "Орудийно-опосредствованное действие приводит к разделению внешней картины вещей на ее видимость и скрытые за этой видимостью существенные отношения".

Безусловно, в современном обществе **умственное развитие** ребенка зависит от типа конструирования нового знания. Оно строится взрослым, обладающим уже сформированным интеллектом. Речь идет о научном знании (*Ж. Пиаже*). Интеллектуальное развитие определяется социальными факторами - индивид изменяется социальными отношениями.

Переход к систематическому обучению в школе, к развивающему обучению изменяет ориентировку ребенка в окружающих его явлениях действительности. На донаучной стадии развития мышления ребенок судит об изменениях с эгоцентрических позиций, но переход к усвоению новых способов решения проблем меняет сознание ребенка, его позицию в оценке предметов и изменений, происходящих с ним. Развивающее обучение подводит ребенка к усвоению научной картины мира, он начинает ориентироваться на общественно выработанные критерии.