**Возрастные особенности развития мышления у дошкольников**

У детей дошкольного возраста все еще значительную роль играет действенная форма мышления, однако в мыслительном процессе происходят заметные изменения. Круг мысли­тельных задач расширяется в этом возрасте особенно быстро.

Ребенок 3-6 лет занимается разными видами деятельности, которые обогащают его знания о предме­тах и их свойствах. Дошкольник все более самостоятельно выби­рает и применяет различные способы и приемы решения встав­ших перед ним практических задач. Специальные исследования мышления дошкольника показали, что на этом возрастном этапе происходит перестройка отношений практического действия к умственному. Вместе с переходом процесса мышления во «внутрен­ний план» происходит перестройка практиче­ского действия. Предлагая детям 3—6 лет составить из плоскост­ных фигурок на фоне (сад, полянка, комната) картинку, починить испортившуюся игрушку, выбрать орудие, чтобы достать из вазы конфетку, или удержать на столике с наклонной поверхностью шарик, исследователи получили данные, позволяющие сделать некото­рые общие выводы.

Младшие дошкольники (3-4 года) не всегда используют действие, адекватное поставленной задаче. Дети сразу приступают к действенному решению за­дачи, делая порой беспорядочные, «шарящие» пробы; передвигают фигурки по фону и, соединяя их, получают неожиданные для самих себя сочетания. Ребенок воспринимает задачу расположить фигурки на картине в очень общей форме. Решая такую задачу, младший дошкольник обычно предварительно не анализирует ее условий и прямолинейно идет к решению путем любого соедине­ния фигур или частей предмета. Критическое отношение к полу­чаемому результату при этом отсутствует.

Не видя существующих в действительности пространственных связей и грубо нарушая их, трех-, четырехлетние дети составляют порой совершенно бессмысленные картины. Располагая фигурки на фоне поляны, дети младшего дошколь­ного возраста спокойно помещают фигурку лошади вверх ногами, а снизу, также головой вниз, располагают всадника. При этом ребенок удовлетворенно заклю­чает, что у него получилась хорошая картиночка, «как дядя ска­чет на лошади».

Таким образом, конкретно данную задачу дети этого возра­ста решают пробовательными действиями, а получаемый резуль­тат осмысливают лишь после завершения действия.

У детей среднего дошкольного возраста осмы­сливание задачи и способы ее решения совершаются в самом процессе действия. Речь пяти-, шестилетних детей обыч­но служит опорой, или аккомпанементом, выполняемого действия. Расставляя фигурки на фоне, девочка 5-6 лет говорит: «Этот дядя пришел домой, а эта тетя его тут встречает... нет, она тут готовит обед, а он еще не пришел, а эта (девочка) сидит тут и кричит: «Папа пришел». Такая речь-акком­панемент имеет прямое отношение к выполняемому действию. Однако речь во время действия может осуществлять различную функцию в практическом проблемном действии ребенка.

У детей старшего дошкольного возраста(6-7 л.) снова изменяются отношения чувственного восприятия, практического действия и речи. Теперь, лишь взглянув на кар­тинки, ребенок мысленно их комбинирует. Он может, не прибегая к практическим манипуляциям фигурками, решить в уме предло­женную задачу. После такого решения, найденного в уме, ребенок быстро распо­лагает фигурки на определенном фоне. Его рассказ после выпол­ненного действия по существу повторяет то, что он сказал в самом начале опыта. Действие уже ничего не добавило к решению задачи.

Вопреки широко распространенным в психологии взглядам, согласно которым ребенку дошкольного возраста якобы недо­ступны поиски и установление смысловых, в частности причин­ных, зависимостей, психологи в ряде исследований доказали, что даже четырехлетние дети пытаются найти причину таких явле­ний, которые им понятны и доступны действенному решению.

Получив игрушку, которая неожиданно, по желанию экспе­риментатора, ломается, трех-, четырехлетние дети обычно не ищут причины поломки. Они пытаются восстановить действие игрушки прямым путем: трясут паяца, который перестал накло­няться, стучат им по столу и делают множество аналогичных беспорядочных действий. Пяти-, шестилетние начинают рассма­тривать игрушку, пробуют задвигать или вытягивать штифтики, поворачивать колесики, пытаясь найти причину бездействия игрушки.

Еще более нацеленными становятся действия старших дошкольников, которые, не приступая к манипуляциям, вниматель­но осматривают игрушку и прибегают к действию лишь после того, как уже найдено в уме решение. Перестройка дей­ствия и превращение его из хаотического, поис­кового в разумное, проблемное характеризует изменение всей мыслительной деятельности ребенка.

Однако совершенствование мышления ребенка вовсе не явля­ется прямым следствием возраста ребенка. Изменение действия наблюдается и у четырехлетних детей, если взрослый, уточняя задачу, спрашивает, например, что мешает действию игрушки, т. е. направляет мысль ребенка на поиск причины бездействия игрушки. Уточнение задачи заостряет весь мыслительный про­цесс, придавая ему характер организованной, подлинно проблемной деятельности.

Понимание задачи и выявление необходимых для ее решения условий позволяет шести-, семилетним детям многократно и уве­ренно повторять соответствующие действия при каждой новой поломке игрушки и уверенно обосновывать применяемые дейст­вия. Дети уже знают, что надо сделать и для чего, т. е. по­чему игрушка испортилась. Осознанность решения позволяет ре­бенку успешно применять знакомые ему приемы к решению но­вых однородных задач.

В дошкольном возрасте продолжается развитие действенной формы мышления. Она не исчезает, а совершенствуется, переходя на более высокий уровень, который характеризуется следующими особенностями :

* У старших дошкольников   действенному   решению задачи предшествует мысленное ее решение, данное в словесной форме.
* В связи с этим изменяется и сущность действий, выполняемых ребен­ком. Трехлетним детям ясна лишь конечная цель, которая должна быть, но они не видят условий решения этой задачи. Поэтому их действия имеют беспорядочно-пробовательный характер. Уточнение задачи делает действия проблем­ными, поисковыми. У старших дошкольников такие пробовательные действия свертываются, теряют свой проблемный характер. Они становятся исполнительными, потому что поставленная за­дача решается ребенком в уме, т. е. словесным путем, до начала действия.
* В соответствии с происходящими изменениями изменяется и сущность процесса мышления. Из действенного оно становится словесным, планирующим, критическим.
* Однако действенная форма  мышления не отбрасывается, не отмирает, она остается как бы в резерве, и при столкновении с новыми умственными задачами ребенок вновь прибегает к действенному способу их решения.

Эти изменения в процессе мышления обусловлены:

– во-первых, расширяющейся практикой ребенка, все более полно и многообразно усваивающего опыт взрослых;

– во-вторых, нарастающими в соответствии с возможностями потребно­стями ребенка, побуждающими его к постановке и реше­нию новых, все более разнообразных и сложных задач;

– в-третьих, возрастающим  значением  речи.

Усвоение ребенком словаря и грамматического строя речи позволяет ему не только осмыслить саму задачу, но и осознать способы ее решения. Включаясь в практическую деятельность ребенка, речь, даже сначала только слышимая, как бы изнутри перестраивает процесс его мышления, превращая практическое действие в сложное по структуре умственное действие. Такое ум­ственное действие развертывается на уровне обобщенных знаний и осуществляется путем использования все более обобщенных способов оперирования ими.

Обогащение опыта ребенка идет неравномерно. С некоторы­ми предметами он встречается часто и, многообразно действуя с ними, рано выделяет их различные качества, стороны, свойства, что приводит к обобщенному их представлению. С другими пред­метами он встречается реже и более односторонне познает их. Образы этих вещей долго сохраняют слитность и конкретность. Оперирование такими образами единичных вещей и придает мышлению маленького ребенка конкретно-образный характер.

Конкретная образность детского мышления давала основа­ние некоторым психологам рассматривать образность как определенный вид мышления, как ступень в развитии высших форм мышления. Наиболее характер­ной чертой такой образности является синкретизм. Не умея вычленить в сохраняющемся образе существенные или хотя бы основные признаки и черты предмета, ребенок вы­хватывает любые, наиболее акцентированные для него детали. По этим случайным признакам и чертам дошкольник узнает тот или другой предмет. Синкретизм выступает и в восприятии, и в мышлении ребенка.

Конкретная образность детского мышления отчетливо прояв­ляется в процессе развития словесных форм мышления, прежде всего в процессе овладения понятиями. Как известно, понятие — это обобщенное отражение целой группы однородных предметов, имеющих общие существенные признаки. В отличие от представ­лений, которые существуют в более или менее обобщенных, но всегда наглядных образах, понятие не имеет этой чувственной формы, хотя и строится на сенсорной основе. Понятие существует в слове.

Дети рано заучивают слова, обозначающие предметы, явле­ния, признаки, действия, однако понятия, обозначенные этими словами, они усваивают лишь постепенно. Этот процесс показы­вает сложность отношений мышления и языка, слова и образа, образа и понятия.

Если двухлетнего ребенка попросить ответить на вопрос: «Что такое вилка? кукла? карандаш?» - он обычно укажет на конкретный соответствующий предмет: «Кукла - это вот!», «Вил­ка - вот она тут». Пятилетние дети способны выделить уже тот признак в предмете, который приобрел для них наибольшее зна­чение. Таким признаком является обычно назначение предмета, то, как он используется человеком. Поэтому на аналогичные во­просы пятилетние дети часто отвечают: «Карандаш -это чтобы писать», «Кукла - чтобы играть». Более старшие дети обычно описывают предмет, называя внешние признаки без всякого по­рядка: «Кукла - это голова**;** руки, ноги, волосы», «Лошадь - это голова, спина, хвост и четыре ноги по углам».

Лишь в старшем дошкольном возрасте дети научаются выде­лять в предмете те существенные признаки, по которым единич­ный предмет может быть отнесен к определенной категории или группе. На этой ступени развития мышления дети отвечают: «Ло­шадь - это животное, зверь», «Карандаш - палочка для писа­ния», «Кукла - это игрушка», «Вилка - это посуда». Однако, встречая малознакомые предметы, шести-, семилетний ребенок вновь опускается на уровень беспорядочного перечисления их внешних признаков или указывает на назначение предмета: «Ба­рометр - это такой круглый, и стрелка... как часы, чтоб погоду узнавать».

Своеобразен и сам способ обобщения разного содержания, которым пользуется дошкольник. Ребенок часто ориентируется на самые разнообразные признаки, используя то одни, то другие как основу для объединения пред­метов в группы, категории. В одном случае дошкольник объеди­няет предметы собирательным словом, например: бе­реза, дуб, ель - все это «парк», «лес»; в другом случае объеди­няет объекты по тем субъективным переживаниям, которые они в нем вызывают: пожар, наводнение, болезнь - все это «плохие дела». И тут же ребенок дает точное обобщение более знакомых предметов: чашка, блюдце, стакан, сахарница - все это «чайная посуда».

Логическое мышление дошкольника в любой форме отличает­ся некоторыми общими характерными чертами. Например, срав­нивая две фигурки слонов, разных по цвету, величине, фактуре и позе, дети (2-2,5г) говорят: «Этот большой слон, а этот сидит» или: «Этот хобот кверху держит, он весь красный, а этот маленький, беленький...»; «Елка не похожа на березу, - говорит девочка (4,5г). - Елка вся зеленая, а у березки ствол белый с черточками, и листики на ней».

Такое непоследовательное использование сравнения говорит о том, что ребенок еще не владеет этой умственной операцией, хотя пытается сопоставлять в чем-то сходные предметы. Он пра­вильно выделяет в каждом из них отдельные опознавательные, отличительные признаки, но в четырехлетнем воз­расте еще не знает, что надо в каждом сравниваемом предмете выделять однородные признаки и сопоставлять их попарно: цвет с цветом, позу с позой, величину с величиной. Такой опера­ции ребенка надо обучать, это и делает воспитатель в дидакти­ческих играх, на занятиях, в быту.

Неправильно и утверждение В. Штерна, что ребенку-до­школьнику недоступны причинно-следственные связи в предметах и явлениях, недоступны и высшие формы логического мышления, в частности умозаключения. Приводя отдельные примеры дет­ских умозаключений, В.  Штерн приходит к выводу о том, что ребенок действует путем **трансдукции**, т.е. делает вывод, идя от одного частного случая к другому, тоже единич­ному случаю, минуя общее.

В повседневной жизни дети часто высказывают **суждения и умозаключения,** совершенно правильные как по содержанию, т. е. по устанавливаемым связям, так и по форме. Однако, выде­ляя порой в качестве посылок причинно не связанные факты или стороны явлений, ребенок 4—6 лет делает выводы, которые взро­слому кажутся забавными. На основании подобных многочисленных высказываний детей можно прийти к заключению, что дети дошкольного возраста могут высказывать правильные логические суждения и делать относительно верные выводы (умозаключения), решая задачи, знакомые им по содержанию и условиям.

Когда для решения поставленной задачи не хватает необхо­димых знаний, ребенок легко использует другие, более извест­ные ему сведения, факты, образы.

Для понимания процесса развития словесного мышления у детей существенное значение имеет анализ их вопросов. Количество и многообразие вопросов резко возрастает обычно после 3 лет. Вопросы ребенка говорят о том, что он встретился с чем-то неизвестным, что он ищет и пытается понять это неиз­вестное.

Факты показывают, что особенностью ранних форм словесного мышления детей является, во-первых, легкая постановка в задаче и ее решении на место малознакомых условий более известных на основе «чувства знакомости». Во-вторых, дети столь же легко устанавливают простые связи не только между существенными сторонами и при­знаками разных предметов, но и между случайными, внешними, часто совершенно второстепенными сторонами.

Установление таких коротких связей и дало основание В. Штерну утверждать, что ребенку свойственно стремление свя­зывать все со всем без всякого отбора, т. е. логичность рассуж­дения ему недоступна. Однако это положение верно лишь в отно­шении малознакомого и трудного содержания, которым прихо­дится оперировать маленьким детям.

Своеобразие мыслительного процесса, которое приводит ма­ленького ребенка порой к совершенно неожиданным для взрослого выводам и заключениям, объясняется, во-первых, от­сутствием тех знаний, которые необходимы для уста­новления действительно существенных связей между условиями или сторонами какого-то явления, и, во-вторых, *неумением*последовательно мыслить, т. е. пользоваться определенной логи­чески оправданной системой умственных действий.

Чтобы рассуждать, делать выводы, сравнивать и обобщать, необходимо владеть не столько каждой отдельной операцией, сколько общим способом умственной деятель­ности.

Проведенные исследования и педагогическая практика рас­крывают богатые возможности детей дошкольного возраста в освоении ими элементарных форм логического мышления.

Наиболее отчетливо проявляется логическое мышле­ниеу дошкольников при установлении ими различных связей, существующих между предметами и явлениями. Раньше других ребенок устанавливает связи функциональные. Наиболее трудным для ма­леньких детей оказывается раскрытие связей пространства и времени в логическом, т.е. смысловом, их значении. Причи­на этой трудности лежит, во-первых, в скрытой форме самих свя­зей. Детям трудно выделять эти смысловые связи из-за недостаточного внимания педаго­гов к этим зависимостям.

Развитие мышления ребенка-дошкольника обеспечивается обогащением и усложнением его практики и освоением способов самой мыслительной деятельности. Огромную роль в развитии мышления ребенка играет речь. Накопление словаря, освоение простых, а затем и достаточно сложных грамматических струк­тур, умение слушать других, понять и самому построить нужное предложение — необходимые условия развития логических форм мышления у дошкольника.

По-видимому, на каждом пути можно добиться значительных сдвигов в развитии словесных форм мышления у дошкольников. И, несомненно, чем последовательнее ведется такая работа, тем выше развитие общей способности ребенка удивляться, ставить вопрос, воспринимать новое, усваивать его, применяя различные формы, операции и способы мышления, обогащая свой кругозор и повышая способность к дальнейшему умственному труду.