

УДК 159.9

ББК 88

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С.А. Рогова

Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г. Белинского,
г. Пенза, Россия
posthouse@mail.ru

Аннотация: В данной статье предпринята попытка рассмотреть наглядно-действенное мышление в качестве компонента сложной системы сенсорно-действенного мышления ребёнка 4–5 лет; показать роль данного понимания в процессе организации развития мышления ребёнка.

Ключевые слова: сенсорно-действенное мышление, наглядно-действенное мышление, слухо-действенное мышление, обонятельно-действенное мышление, осязательно-действенное мышление, вкусо-действенное мышление.

Актуальность.

Роль развития мышления ребёнка дошкольного возраста трудно переоценить. Данный вывод не оспаривается исследователями. Более того, ими признаётся, что к моменту обучения в общеобразовательной школе уровень развития мышления должен позволять первокласснику (свободно) усваивать поток новой, из года в год усложняющейся информации. Однако, медики, психологи и педагоги в настоящее время утверждают: степень психического развития, развития познавательных процессов ребёнка находится на уровне, который не позволяет определённому количеству первоклассников усваивать предлагаемый к обучению материал (!).

Методология. Методика исследования.

Известный нейропсихолог, профессор МГППУ А.В. Семенович (2007) констатирует: «В настоящее время резко возросло число детей с отклонениями в психическом развитии. Причём, характерно, что эта тенденция наблюдается в образовательном пространстве в целом: в яслях, детских садах, школе. Объективные клинические обследования, как правило, не выявляют у детей грубой патологии и фиксируют вариант развития в пределах нижненормативных границ. Между тем, проблемы обучаемости их практически неразрешимы» [5, с. 6].

Решение проблемы автор и её сторонники видят в применении «метода замещающего онтогенеза» (А.В. Семенович, Л.С. Назарова, В.В. Можайский, В.М. Шегай и др.). Данный подход основан на следующем выводе: «воздействие на сенсомоторный уровень с учётом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ)» [5, с.8].

Однако, справедливости ради, следует заметить: значимость данного, сенсомоторного, развития исследователями не отрицается, и не отрицалась ранее. В то же время обозначилось существенное различие между подходами. Целью «метода замещающего онтогенеза» является *не столько сенсомоторное развитие ребёнка, сколько развитие его психических, познавательных способностей на основе сенсомоторного освоения образов различных модальностей*. Обращает на себя внимание следующее: в какой бы игре, предлагаемой автором «метода замещающего онтогенеза» не происходило развитие ребёнка, оно основывается не столько на подражании (основной принцип развития ребёнка, по мнению Л.С. Выготского), сколько на *анализе* выполненных или выполняемых им действий. Например: «Потри левой рукой правый локоть, почесы правой пяткой левую коленку...» [5, с.160] и т.п. (хотя «подражание» не отрицается как метод развития ребёнка дошкольного возраста). Подчеркнем, что речь идёт не только лишь о развитии сенсомоторных

способностей на основе подражания, но на основе развития познавательных способностей, в т.ч. мышления (!) ребёнка. В связи с этим педагог, организующий процесс развития ребёнка, должен представлять систему мышления, её компоненты и этапы развития.

В настоящее время значительная часть исследователей полагает, что *наглядно-действенное* и *наглядно-образное* мышление (А.В. Запорожец, 1986) являются своеобразными необходимыми, последовательными ступенями онтогенетического развития словесно-логического мышления взрослого (О.К. Тихомиров, 2007).

Мы предположили, что существует некая сложная система *сенсорно-действенного* и *сенсорно-образного* мышления, в котором наглядно-действенное и наглядно-образное мышление соответственно являются лишь его компонентами (наряду со *слуходейственным*, *обонятельно-действенным*, *вкусо-действенным* и *осязательно-действенным*, - названия были даны нами по аналогии с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением). Подтверждение данного предположения, по нашему мнению, даст возможность по-новому организовать процесс развития мышления детей, в т.ч., имеющих аномалий развития.

Среди русских исследователей по заявленной проблеме единого мнения не наблюдается. С пониманием и интересом данная проблема была встречена на конференциях в МГУ (Москва, 2008), МГППУ (Москва, 2010), Иркутске (2009). В то же время, в настоящее время педагоги-практики, основываясь на выводах о существовании наглядно-действенного мышления, как единственной основы, фундамента развития мышления, направляют свои усилия на развитие зрительной модальности, наглядно-действенного мышления.

На основе проведённого анализа психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу о том, что данная проблема *намеренно* обходится исследователями, в первую очередь, в связи с тем, что процессы восприятия и мышления трудно различимы.

Значительная часть исследователей XX–XXI века вынужденно признаёт невозможность проведения «демаркационной линии», установления «чётких» границ между познавательными процессами, в т.ч., особенно, между восприятием и мышлением (О.К. Тихомиров). В то же время ими же признаётся необходимость, пусть весьма условного, но выделения данных процессов с целью осознания и дальнейшей организации процесса их развития у детей. Известный исследователь Л.М. Веккер [2] также пришёл к убеждению о том, что не существует непосредственного перехода от образа к мысли, представленного непрерывным рядом «чисто» познавательных структур – от ощущения, к восприятию, представлению, мысли.

Мы не встретили мнений исследователей, отрицающих роль развития различных модальностей. При этом определённая часть исследователей признаёт необходимым развитие ощущений и восприятия различными сенсорными системами, как основы для *последующего* развития мышления ребёнка. При этом развитию зрительной модальности всё же уделяется первоочередное значение в связи с тем, что именно она является основой наглядно-действенного мышления, являющегося основой развития словесно-логического мышления взрослого! Однако подобное понимание приводит нас к своеобразному тупику, т.к. не позволяет выявить т.н. «начальную» ступень онтогенеза мышления у детей, лишённых зрительной модальности с рождения (фактическое отрицание существования наглядно-действенного и наглядно-образного мышления как основы онтогенеза мышления).

По нашему мнению, на выход из этого тупика указал Л.М. Веккер. В конце XX века он пришёл к выводу об «*интермодальности*», «*полимодальности*» мысли [2]. Анализируя процесс мышления, учёный заключил, что *мысль* может переходить за пределы «вырезаемых» соответствующей модальностью участков спектров; что мысль «ходит» по всему диапазону каждого из этих спектров и *может переходить из одного спектра в другой* (например, из оптического в акустический). Таким образом, мысль, как своеобраз-

ный результат развития процесса мышления, может сформироваться не только на основе зрительной модальности, но на основе образов любой другой сенсорной системы. При этом, установление первичности развития какого-либо познавательного процесса (восприятия, мышления и т.п.) у ребёнка не представляется возможным на сегодняшний день.

Данный ход мысли позволяет предположить: наглядно-действенное и наглядно-образное мышление являются не единственными компонентами в системе, которую, как мы полагаем, имеет смысл назвать *сенсорно-действенной и сенсорно-образной системой мышления*.

Организация исследования.

Основываясь на данных выводах нами был проведён длительный эксперимент, имеющий цель доказать или опровергнуть возможность существования сложной системы сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления детей дошкольного возраста, а также выявить роль покомпонентного развития *сенсорно-действенного мышления* у детей, не имеющих аномалий развития. Он проходил в общей сложности 15 лет, включая пилотажный эксперимент. В эксперименте приняло участие около 370 детей 4–6 лет. Экспериментальные занятия, основанные на сказке, играх и игровых заданиях проходили в группах раннего развития при музыкальных школах № 15, №2 г. Пензы. В эксперименте также принимали участие дети ДООУ г. Пензы.

В играх дети последовательно развивали предполагаемые компоненты сенсорно-действенного (и сенсорно-образного) мышления: наглядно-действенное, слуходейственное, обонятельно-действенное, осязательно-действенное, вкусо-действенное.

В развитии каждого компонента мышления были выделены этапы. Основываясь на выводах Л.С. Выготского [3, с. 701] о том, что процесс освоения предмета, явления ребёнок начинает с освоения его «целиком», «глыбой», «синкретом», *первый этап* был обозначен нами как «*синкретический*». *Второй этап* состоял в освоении детьми функций выделения (Н.А. Бернштейн), анализа (дифференциации) (Н.И. Чуприкова) на основе освоения свойств предмета или явления ребёнком с помощью *определённой* сенсорной системы (осязательной, обонятельной и т.п.) при условии *обязательной изоляции зрительной модальности*. На основании данного понимания второй этап получил название *компонентно-дифференцирующий*. *Третий этап*, основываясь на выводах С.Л. Рубинштейна о том, что анализ без синтеза порочен [4, с.325] был нами обозначен как - *синтезирующий*. В каждом этапе были выделены уровни развития.

Мы, также, использовали вывод В.Д. Шадрикова относительно классификации способностей (все способности им разделены на 3 группы: сенсомоторные, познавательные и духовные; познавательные способности рассматриваются, как познавательные процессы: восприятие, представление, мышление и т.п.).

Результаты исследования и их обсуждение.

Проведение различных этапов эксперимента описано в статьях С.А. Роговой (2008, 2009, 2010, 2012). Результаты говорили сами за себя: дети экспериментальной группы на заключительном этапе эксперимента не только составляли рассказы на основе полученной информации в какой-либо модальности, но и фантазировали, обосновывали рисуемую ими ситуацию различными выделенными и усвоенными ими сенсорными эталонами. Так, на заключительном этапе ребёнок мог связывать несколько последовательно воспринятых характеристик предмета (в условиях изоляции зрительной модальности) в ситуацию и воспроизводить её либо в действиях, либо вербально (в рассказе). Например: ребёнок закрывает глаза, а педагог в это время воспроизводит последовательно либо определённые звуки, либо совершает последовательно некоторые действия. Примеры игровых заданий (их огромное количество):

- звук открывающейся и закрывающейся двери, хлопок руками, шаги, шуршание фольги, «причмокивание», шаги, хлопок руками, звук открывающейся и закрывающейся двери;

- ребёнок закрывает глаза, а педагог: открывает баночку, в которой находится истолчённый (лук) чеснок (даёт её понюхать ребёнку); вдыхает запах и произносит «апчхи»; затем произносит «нет»; открывает следующую баночку, в которой находится кофе (или тёртое яблоко – груша – морковь ...), вдыхает запах (даёт её понюхать ребёнку), произносит особым образом «ах»; достаёт ложечкой кофе и кладёт его в кофеварку; произносит слабые шипящие звуки, совершает глотательные (слышимые) движения с удовольствием.

Выводы.

Полученные результаты позволяют утверждать: наглядно-действенное и наглядно-образное мышление являются лишь компонентами сложной системы сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления; целенаправленное, поэтапное развитие различных компонентов сенсорно-действенного, сенсорно-образного мышления в играх способно значительно активизировать процесс развития словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста. В то же время проблема далека от решения и нуждается в дополнительных исследованиях. Так, пока нет однозначных ответов на следующие вопросы: почему у ребёнка, который освоил определённый этап развития мышления, может наступить (индивидуально) своеобразный этап «забывания более раннего этапа развития мышления» и др. Однако, по нашему мнению, ответы на подобные вопросы, скорее, дополнят, нежели опровергнут, выводы относительно необходимости развития у детей не только наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, но и различных компонентов сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления. В настоящее время также продолжается эксперимент относительно возможности развития полифонического мышления детей дошкольного возраста на основе: покомпонентного развития сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления соответственно и последующего одновременного освоения двух или более одновременно протекающих, но определённым образом взаимосвязанных процессов.

Литература

1. Бернштейн, Н.А. Современные искания в физиологии нервного процесса. Под ред. Фейнберга И.М., Сироткиной И.Е. / Н.А. Бернштейн. – М.: Смысл, 2003. – 330 с.
2. Веккер, Л.М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
3. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: АПРЕЛЬ ПРЕСС ЭКСМО ПРЕСС, 2002. – 1008 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 713 с.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие / А.В. Семенович. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 474 с.

Abstract: *In this article an attempt was made to consider visual- as components of the complex systems of sensory-effective thinking; show the role of it understanding in the organization of the development of the child's thinking.*

Keywords: *sensory-effective thinking, visual-effective thinking, auditory-effective thinking, olfactory-effective thinking, tactile-effective thinking, taste-effective thinking.*