

Психология развития

© 1997 г. Е.С. Ермакова

ГЕНЕЗИС ГИБКОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Обсуждаются основные подходы к проблеме гибкости мыслительной деятельности детей. Развитие гибкости рассматривается как межуровневое взаимодействие различных структур мышления, основу которого составляет механизм опосредствования. Дается описание экспериментальной работы, проведенной автором для изучения уровней развития гибкости мышления детей 4–6 лет, основанных на функционировании образных и знаковых средств, мыслительных действий.

Ключевые слова: гибкость мышления, средства мыслительной деятельности, комплексные и диалектические представления, нормативная и диалектическая гибкость мыслительной деятельности.

В современной педагогической практике наблюдается устойчивая тенденция поиска путей активизации познавательной деятельности ребенка, позволяющих открыть ему мир как систему систем, как картину противоречивости, вооружить его способами разрешения проблемных ситуаций. Необходимость обоснования и разработки образовательных систем дошкольного и школьного обучения, направленных на развитие интеллектуальных возможностей детей, обуславливает изучение сущности творческого, продуктивного мышления.

В качестве одного из важных свойств продуктивного мышления в психологической литературе рассматривается его гибкость. Зарубежные авторы понимают под гибкостью мышления способность к переосмысливанию функций объекта, использование его в новом качестве (Е. Торренс, П. Андерсон), а также – умение найти иной, чем прежде применявшийся, подход к задаче (К. Шайе), быстрый переход от одного класса предметов и явлений к другому (С. Рубеновиц, Дж. Гилфорд), скорость перехода осознанных действий в сферу подсознания (Р. Кеттэл).

Исследования, проведенные ранее гештальтпсихологами, показали, что творческое решение проблемной задачи определяется умением субъекта переосмыслить ситуацию, переконструировать гештальт [14]. При этом процесс решения проблемы представляет собой преобразование чего-либо исходного, что связано с перестройкой образа ситуации, выделением в объекте его свойств, скрытых до этого от субъекта. В работах К. Дункера выделены условия, препятствующие решению проблемной задачи, одним из которых является жесткое, стереотипное использование способов действия, которое мешает воспринять скрытые свойства объекта. Было показано, что способность переоценить, перестроить ситуацию, выделить новое, связана как с овладением прошлым опытом решения проблемы, так и с возможностью его преобразования.

В отечественной психологии для обозначения гибкости мышления употребляются различные термины: переключаемость (Т.В. Кудрявцев), подвижность (В.И. Зыкова), динамичность (А.П. Шеварев). Наиболее полным можно считать понимание гибкости

мышления, разработанное Н.А. Менчинской. В ее исследованиях было показано, что гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому, в преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей [12]. Большинство авторов в качестве основного критерия гибкости мышления выделяют целесообразное варьирование способов действий.

Подход к психологической сущности гибкости мыслительной деятельности намечен в исследованиях, посвященных развитию творческого мышления, в которых гибкость рассматривается как его отличительный признак, хотя и не изучаемый специально. В этих работах показано наличие особого свойства мышления, заключающегося в выделении испытуемым в проблемной ситуации других, новых свойств и отношений объекта, которые ранее не анализировались. Существенными для понимания сущности гибкости мышления являются идеи С.Л. Рубинштейна о том, что творческий характер мышления проявляется в способности увидеть проблему в новом свете, рассмотреть ее с разных точек зрения, соотнести с уже известными знаниями [17]. В ряде работ К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского сущность мышления рассматривается как механизм преобразования объектов на основе анализа через синтез. При этом авторы отмечают, что только в результате активного анализа субъектом возникающей проблемы, при овладении им средствами психической деятельности возможно преобразование средств и выделение в них тех аспектов, которые необходимы для решения проблемы [2].

В детской психологии вопрос гибкости мышления рассматривается в основном в контексте изучения различных особенностей мышления ребенка.

В работах Г.П. и И.П. Антоновых выявлена связь между уровнем гибкости мышления детей 6–7 лет и уровнем развития мыслительных процессов – анализа, синтеза, абстрагирования. Результаты свидетельствуют о росте гибкости мышления в этом возрасте [1].

В основе нашего исследования [6, 7, 8] – положение о гибкости как свойстве мышления, связанном с перестройкой имеющихся способов действия, основанном на особом характере использования мыслительных средств. Подходы к изучению мыслительных средств в психологии разрабатывались в работах Л.С. Выготского об использовании внешних и внутренних орудий, при помощи которых человек овладевает своей деятельностью. Опираясь на его теорию, мы исходим из понимания мышления как процесса, связанного с применением определенных средств. А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Подьяков к средствам мыслительной деятельности относят образы и понятия, оперирование которыми позволяет решать мыслительные задачи. Поскольку в дошкольном возрасте преобладает образное мышление, то и гибкость его прежде всего связана с характером образного отражения. Образы, в которых объекты отражаются в совокупности их свойств и отношений, названы нами в предыдущих исследованиях комплексными представлениями.

По нашему мнению, именно наличием комплексных представлений обеспечивается возможность выделения в объекте латентных свойств. Комплексное представление является средством, способствующим переструктурированию ситуации, если пользоваться терминологией гештальтпсихологии. В комплексном представлении различные свойства объекта уже выделены, они не игнорируются даже в том случае, когда объект находится в конкретной ситуации и она сама задает контекст интерпретации свойств объекта, выдвигая на первый план одни из них и затеняя другие.

Нами выделено два плана оперирования комплексными представлениями: актуальный и потенциальный [7]. В актуальном плане объект отражается с помощью оперативного образа, исходя из условий решаемой задачи. В потенциальном плане объект отражается в совокупности свойств и отношений безотносительно к решаемой задаче. Если оперативный образ оказывается неадекватным изменившимся условиям ситуации, гибкость мышления обеспечивает возврат к исходному комплексному представлению и построение на его основе нового оперативного образа.

Результаты исследований, полученные нами, свидетельствуют о том, что дошкольники способны к созданию различных оперативных образов одного и того же объекта адекватно условиям задачи при наличии сложного комплексного представления, отражающего предмет в совокупности его различных свойств и признаков. Возможность оперирования представлениями в актуальном и потенциальном планах проявляется у детей к 5–6 годам, а у отдельных дошкольников гибкость мышления обнаруживается уже в 4 года.

Разработанная нами ранее методика формирования гибкости мышления в игровой деятельности показала, что возможно целенаправленное развитие гибкости детского мышления путем овладения действиями замещения в игре на основе устойчивых комплексных представлений.

Начиная с работ Л.С. Выготского, в психологии изучаются такие важнейшие элементы мыслительной деятельности, как знаковые средства. Считая слово универсальным знаком, он утверждал, что знаковые средства мышления развиваются у детей вместе с овладением обобщающей функцией слова, приближением слова к понятию. Согласно Л.С. Выготскому, сущность развития понятий, психологически представленных как значения слов, заключается в переходе от одной структуры обобщения к другой. Он выделил три основных ступени в образовании понятий, которые являются своего рода характеристиками способа мышления, свойственного ребенку определенного возраста: синкреты, комплексы, понятия [5].

Изучение проблемы знаковых средств гибкого мышления детей подводит к анализу тех знаковых средств, в которых отражены различные аспекты лексико-семантических вариантов их использования [10, 13]. Такими знаковыми средствами гибкого мышления, по нашему мнению, выступают многозначные слова. Полисемия может рассматриваться как одна из главных особенностей смысловой стороны слова. Многозначное слово представляет собой совокупность лексико-семантических вариантов смыслового целого, выбор одного из вариантов определяется речевым контекстом. Другими словами, специфика применения многозначного слова заключается в его возможности отражать один и тот же объект в совокупности его свойств, связей, выделяя адекватный лексико-семантический вариант в зависимости от условий контекста. На наш взгляд, гибкость мышления, понимаемая как свойство, проявляющееся в перестройке способов действия, разнообразии подходов к решению задачи, обеспечивает оптимальный выбор лексико-семантического варианта многозначного слова. При этом в потенциальном плане репрезентированы все имеющиеся в опыте лексико-семантические варианты, а в актуальном – выступает один из них в соответствии с условиями речевого контекста.

Образные и знаковые средства, лежащие в основе функционирования гибкого мышления, обеспечивают оптимальный выбор в соответствии с условиями контекста проблемной ситуации. Такое свойство интеллекта человека проявляется при решении задач, требующих удержания в сознании одновременно различных, зафиксированных в социальном опыте признаков объекта. Подобный уровень гибкого мышления назван нами нормативным, поскольку требует отражения в проблемной ситуации уже имеющихся в традиционном опыте способов использования объекта, выделения свойств, отношений, значений, присущих предмету или явлению для нормального осуществления человеческой деятельности.

МЕТОДИКА

Нами была предпринята попытка экспериментального изучения структуры нормативной гибкости мышления детей. Было проведено три серии эксперимента, в которых использовались методики изучения гибкости мышления на основе применения комплексного представления [6], "Нарисуй необычное" [4], определения уровня овладения многозначными словами и синонимами (Е.С. Ермакова). В эксперименте участвовали 86 детей в возрасте 4–6 лет.

Задания методики изучения гибкости мышления были направлены на выявление возможности построения различных оперативных образов одного и того же объекта и адекватного

их применения при сохранении комплексного представления о предмете. Ребенок должен был отразить объект во всей совокупности его признаков, выделяя каждый раз в новой ситуации признаки объекта в новом качестве. Материалом эксперимента служили известные детям геометрические фигуры (квадраты). Ребенка просили достроить ряд из четырех одинаковых фигур путем выбора недостающей из другого набора. Четыре одинаковых квадрата эталонной карточки включали недостающие признаки: цвет и направление штриховки, количество штриховых линий, их параллельность, расположение фигур. Недостающую фигуру ребенок мог выбрать из пяти последовательно предъявлявшихся контрольных наборов карточек, среди которых отсутствовали идентичные эталонному рисунки. Однако в каждом из наборов было по одному квадрату, который обладал каким-либо одним признаком, общим с эталонным. В зависимости от набора признак варьировал. Задача состояла в том, чтобы в одном случае подобрать фигуру, идентичную по цвету, в другом – по направлению штриховки и т.д. Таким образом, правильное выполнение заданий могло быть осуществлено только при построении комплексного представления, соответствующего изображениям квадратов эталонной карточки в совокупности их признаков, и на основе оперативного образа, специфического для каждого контрольного набора карточек. В этом случае гибкость мышления должна проявиться в смене оперативного образа в зависимости от ситуации смены наборов карточек. При этом квадрат, изображенный на карточке эталонного ряда, в зависимости от контрольного набора отражался на основе оперативного образа каждый раз иначе: в одном случае – его цвет, в другом – направление штриховки и т.д.

В методике "Нарисуй необычное" детям предлагалось нарисовать "необычного человека", "необычную ложку", "необычное дерево". После выполнения задания детей просили пояснить свои рисунки. Суть методики заключается в том, что ребенка просят нарисовать не "нечто необычное", а "необычный конкретный объект". Такая задача стимулирует активность ребенка не просто на творческий результат, но на результат, получаемый в процессе преобразования исходных представлений детей об "обычных" предметах. Автор методики предполагает, что такая предметная определенность задания может выявить механизмы детского мышления, связанного с оперированием на образном его уровне, для которого также возможны механизмы диалектического и гибкого мышления.

Методика определения уровня овладения многозначными словами и синонимами включала два задания. В первом задании детям предлагался набор картинок, включающий изображения объектов, связанных с одним из значений многозначного слова. Например, к слову "иголка" – изображения ежа, елки, швейной иглы, "ручка" – шариковой ручки, дверной ручки, сумки с ручками, куклы с вытянутой рукой, к слову "кисть" – изображения кисти винограда, кисти для рисования, кисти руки, шарфа с кистями. Ребенка просили выбрать только те картинки, которые относятся к названному многозначному слову. Например, к слову "гребешок" он должен выбрать картинки с изображением петушиного гребешка и гребешка для волос. После выполнения задания ребенка просили объяснить, почему он выбрал именно эти картинки. Предлагалось пять многозначных слов и слов-омонимов. Таким образом, ребенок мог назвать все известные ему значения многозначного слова. Правильные решения предполагали возможность отражения многозначного слова в совокупности его различных лексико-семантических вариантов.

Во втором задании детям рассказывалась сказка Л.Н. Толстого "Три медведя", где после названия определенных словосочетаний /"тяжелая дверь", "большой медведь", "чистая вода", "просторная кровать", "страшный голос" и т.д./ задавался вопрос: "А как еще можно сказать?", и ребенок должен был подобрать один-три синонима, адекватных условиям контекста. Строгий ограничений для числа подобранных синонимов не вводилось.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Количественный анализ результатов показал, что 60% детей находятся на среднем уровне развития комплексных представлений, 82% – на низком уровне развития творческого мышления. Выделялись репродуктивные рисунки, воспроизводящие ранее полученные представления об объектах без их трансформации /необычное дерево – новогодняя елка/, а также рисунки с количественными вариациями, где изображался обычный объект с добавлением или убавлением деталей /необычный человек – с тремя руками/. У девяти испытуемых отмечены комплексные рисунки, отражающие объект с заменой его деталей по разным основаниям /необычный человек – человек с Луны: красный, вместо головы – палка, вместо ног – колеса/. Встретилось два "диа-

лектических" рисунка, представляющих единый объект, обладающий противоположными свойствами /человек – птица, ложка – дерево/. 61% испытуемых показали средний уровень овладения многозначными словами и синонимами. Наименьшие трудности вызвали значения слов-омонимов: коса и гребешок. Чем больше значений многозначного слова нужно было отразить, тем хуже дети справлялись с заданием. Все же результаты свидетельствуют, что объем репрезентированных в потенциальном плане лексико-семантических вариантов довольно высок. Однако, как показали данные по определению уровня владения синонимами, без образной поддержки "вынести" их в вербальный план не всегда удается: 66% испытуемых находятся на низком уровне, 34% – на среднем, высокого уровня не обнаружено.

Качественный анализ полученных результатов позволил предположить, что использование средств нормативной гибкости мышления обеспечивается функционированием специфических мыслительных действий. Данные типы действий являются одновременно и ступенями развития мыслительных действий, обеспечивающих более высокий уровень развития нормативной гибкости мышления детей.

Действия I ступени, названные нами уподобляющими, характеризуются отсутствием внешних проявлений гибкости, преобладающей ориентировкой на подобие внешних признаков с опорой на яркие, чувственно воспринимаемые свойства. Образы объектов единичны, разрозненны, текучи, комплексные представления отсутствуют. Отмечаются репродуктивные рисунки. Дети не владеют значениями многозначного слова, отсутствует подбор синонимов.

На II ступени доминируют абстрагирующие действия, соответствующие уровню неустойчивых комплексных представлений. Для них характерна преобладающая ориентация на внешние, иногда случайно выбранные признаки, отсутствие четкой структуры представлений, хотя в отдельных случаях наблюдается адекватное изменение способа действия на оптимальный. Наблюдаются количественные вариации деталей в рисунках методики "Нарисуй необычное". В потенциальном плане представлены единичные, разрозненные лексико-семантические варианты многозначного слова. Низкая актуализация потенциального плана проявляется в том, что дети затрудняются в выборе адекватного условиям контекста лексико-семантического варианта.

Для III ступени характерны обобщающие действия, выражающиеся в преобладающей ориентировке на существенные в данной ситуации признаки, проявлением ориентации на внутренние свойства. Появляются элементарные обобщения, позволяющие классифицировать объекты по различным признакам. В рисунках детали объекта заменяются по различным основаниям. Преобладают комплексные представления ситуативно-устойчивого уровня, появляется их схематизация и структурирование. В потенциальном плане представлены небольшие по объему совокупности лексико-семантических вариантов, которые возникают в результате обобщения и абстрагирования значений слова, однако актуализация их еще невысока.

Функционирование устойчивых, содержательных комплексных представлений, отражающих совокупность признаков объекта, связано с наличием наиболее высокой IV ступени развития мыслительных действий, названных нами действиями адекватной интерпретации. На данной ступени формируется умение свободно выделять новые свойства и отношения в объектах. Отмечается диалектическая трансформация объектов в рисунках. Объем лексико-семантических вариантов многозначного слова в потенциальном плане довольно высок. Легкость актуализации потенциального плана значений многозначного слова проявляется в свободном переходе лексико-семантических вариантов из него в план актуальный в зависимости от речевого контекста.

Большинство детей 4–6 лет (около 70%) находятся на I–II ступенях развития нормативной гибкости мышления. С возрастом у детей прослеживается относительно незначительное спонтанное развитие мыслительных действий более высоких ступеней (обобщающих и действий адекватной интерпретации), что может свидетельствовать о стихийном процессе развития гибкости мышления дошкольников в условиях имеющейся системы образования.

Известна концепция диалектического мышления Н.Е. Вераксы, где диалектическое мышление – это структурное образование, отражающее отношения противоположности, основу оперирования которыми составляет система особых диалектических действий. В работах [3, 4] обозначен подход к пониманию гибкости детского мышления как психологическому феномену, с помощью которого субъект может осуществлять смену интерпретации различных свойств объекта, в том числе и противоречивых. Следовательно, гибкое мышление на определенном уровне развития оперирует отношениями противоположности. В пользу этого говорит и то обстоятельство, что в психологической литературе гибкость рассматривается как свойство творческого мышления, основу его составляет продуктивное преобразование проблемных ситуаций. Становится возможным определить уровень развития гибкости мышления, включающий оперирование различными, в том числе и противоречивыми свойствами объектов, как уровень диалектической гибкости мышления.

В исследованиях Н.Е. Вераксы установлены возрастные особенности функционирования механизма диалектического мышления, рассматриваемого автором как оперирование отношениями противоположности, которые могут быть репрезентированы на образном и знаковом уровнях. В качестве средств диалектического мышления дошкольников выступают единичные образы и комплексы образов, в них объекты отражаются в совокупности свойств.

Итак, комплексные представления являются средствами не только гибкого, но и диалектического мышления. По мнению Н.Е. Вераксы, своеобразие комплексных представлений как средств диалектического мышления заключается в возможности отражения в них, в одних случаях, взаимоисключающих свойств объекта, традиционно считающихся таковыми (одновременно большой и маленький, полезный и вредный), в других случаях, взаимоисключающих свойств, которые до этого являлись рядоположными. Таким образом, намечен подход к проблеме психологических механизмов диалектической гибкости мышления.

Было проведено специальное исследование с целью изучения структуры диалектической гибкости мышления детей. Использовались: методика изучения гибкости мышления Е.С. Ермаковой, "Нарисуй необычное", уровня развития диалектического мышления Н.Е. Вераксы [3, 4]. Суть данной методики состоит в том, что ребенку задаются вопросы: "Что может быть одновременно (сразу) тем же самым и другим?", например, "Что может быть одновременно белым и черным? большим и маленьким? живым и неживым?". Диалектическими считаются ответы, указывающие на переходный момент в процессе развития или выделяющие противоположные отношения в объекте. Испытуемые – 58 детей в возрасте 4–6 лет.

В результате экспериментальной работы было выявлено специфическое средство диалектической гибкости мышления дошкольников, названное "диалектическим представлением".

Базой для формирования у детей диалектических представлений служит ряд диалектических мыслительных действий, изученных в работах Н.Е. Вераксы. Такие представления образуются на основе комплексных представлений с четко репрезентируемыми циклами диалектических преобразований. Диалектические представления отражают противоположные свойства, отношения структуры объекта в зависимости от той диалектической позиции, которая свойственна субъекту в данный момент.

Определены уровни развития диалектических представлений, характеризующихся спецификой применения различных мыслительных действий.

Отмечено, что диалектическому представлению предшествует преддиалектический уровень представлений ребенка, где объект фиксирован в каком-либо одном состоянии без установления в нем противоречивых характеристик: "черная кошка", "убитая птица".

Низкий уровень развития диалектических представлений опирается на применение

такого диалектического действия, как превращение. Использование превращения мы можем отнести к возрастным особенностям мышления дошкольников, где объект меняет свою сущность на противоположную в результате воздействия извне якобы волшебных сил ("гном дотронулся палочкой – и мальчик из большого стал маленьким", "Ивана-царевича сбрызнули живой водой – и он из мертвого стал живым"). Здесь начинает прослеживаться механизм диалектической трансформации и выявляется стремление выйти за рамки традиционного мышления, но тем не менее тенденция репродуктивного мышления еще сохранена.

Средний уровень развития диалектических представлений опирается на применение детьми диалектического действия перехода. Отмечается выявление ими в объектах взаимоисключающих отношений и наличие момента диалектического перехода от одного состояния к другому: "Снег, когда выпал – белый, потом черный стал", "Береза сначала белая, потом, когда сгорела – черная стала". Тенденция применения представлений данного уровня отчетливее прослеживается в детских ответах, нежели в рисунках. Для ребенка не представляет трудности выразить момент перехода в речи, но в рисунках наблюдаются технические трудности (попытки нарисовать объект сначала одним цветом, затем другим).

Высокий уровень развития диалектических представлений опирается на применение детьми такого диалектического действия, как опосредствование. В диалектических представлениях данного уровня репрезентированы взаимоисключающие отношения в объекте и взаимопроникновение противоречивых отношений, причем отражается единый объект, обладающий противоположными свойствами. Наиболее характерен данный уровень для детских рисунков (мальчик – кактус, дерево – змея). Ответы детей, актуализирующие соответствующие представления, довольно редки: "вода быстро течет – живая, и сразу в болоте – неживая", "солнце яркое – живое, тусклое – неживое", "я видел белую ночь – она белая, а ведь это – ночь".

Начиная с низкого уровня развития диалектических представлений комплексные рисунки детей сменяются диалектическими, отражающими различные переходные моменты от одной противоположности к другой. Высокий уровень развития диалектических представлений связан с появлением рисунков-опосредствований, соединяющих в одном объекте свойства живого и неживого, что говорит о довольно значительном уровне развития обобщений. Дети изображают в подобных рисунках либо необычного человека, дерево (живое) со свойствами неживого (человек – робот, дерево – ракета), либо необычную ложку (неживое) со свойствами живого (ложка – крокодил, ложка – ягодка). Наблюдалось шесть таких рисунков, при этом все шесть испытуемых имели высокий уровень развития комплексных представлений по методике Е.С. Ермаковой. Все вышеизложенное свидетельствует о том, что диалектические представления развиваются на основе комплексных, функционирующих на уровне высоких ступеней (III–IV) развития мыслительных действий.

Проблема исследования генезиса гибкости детского мышления требует изучения не только образных, но и знаковых средств диалектической гибкости мышления. Мы предположили, что в основе психологического механизма диалектической гибкости мышления лежит функционирование специфических средств мыслительной деятельности, представленных на знаковом уровне как слова-антонимы, составляющие структурные оппозиции. С целью проверки гипотезы было проведено экспериментальное исследование, в котором использовалась разработанная нами методика в форме словесной игры "Говори наоборот". Ребенку предлагалось называть слово, противоположное по смыслу тому, что произносил экспериментатор, например, сильный – слабый, больной – здоровый. В эксперименте участвовали 60 детей в возрасте 4–6 лет.

Анализ результатов позволил выделить и описать низкий, средний, высокий и преддиалектический уровни развития знаковых средств диалектической гибкости мышления.

Преддиалектический уровень характеризуется тем, что дети не используют в речи

слова-антонимы. Ребенок не выделяет противоположную характеристику объекта. Вместо слова, противоположного по значению, называется объект, которому соответствует данное качество (черный – кот).

Низкий уровень развития знаковых средств диалектической гибкости мышления характеризуется неадекватным выбором слов-антонимов. Антонимы часто заменяются подбором слов-синонимов, принадлежащих другой части речи (черный – темно), что свидетельствует о понимании значения предлагаемых слов, но недостаточной возможности перейти к противоположной структуре. Подбираются антонимы с частицей *не* к наиболее часто встречающимся в бытовой лексике словам (большой – небольшой).

Средний уровень опирается на подбор антонимов к словам, часто встречающимся в речевых ситуациях (тонкий – толстый, высокий – низкий). К более редко встречающимся в разговорной лексике словам дети подбирают антонимы с частицей *не* (смелый – несмелый). Подобные ответы свидетельствуют о наличии диалектических структур в мышлении ребенка, тенденция фиксации отношений противоположности.

Высокий уровень отражает выбор антонима именно к нужному значению слова, что говорит о понимании смысловой его стороны. Обнаруживается связь с развитием отношений полисемии: дети хорошо понимают смысл многозначных слов, знают несколько значений одного слова. Это позволяет предположить, что антонимы как средства диалектической гибкости мышления функционируют на основе развития отношений полисемии. Прежде чем отражать противоположные свойства, отношения объектов, нужно уметь выделять их различные свойства в зависимости от контекста задачи. Можно полагать, что диалектическая гибкость развивается на основе нормативной. На знаковом уровне их можно представить как отношения антонимии и полисемии.

С возрастом у детей прослеживается относительно незначительная динамика развития от предиалектического к высокому уровню как образных, так и знаковых средств диалектической гибкости мышления. Большая часть дошкольников (около 60%) имеют низкий уровень, наблюдаются значительные индивидуальные различия в развитии диалектической гибкости мышления.

ВЫВОДЫ

Таким образом, на основании результатов экспериментального исследования можно сделать следующие выводы:

Развитие такого свойства мышления, как гибкость, можно рассматривать как межуровневое взаимодействие различных его структур, основу которого составляет механизм опосредствования. Формирование механизма опосредствования в детском возрасте связано с овладением образными и знаковыми средствами мыслительной деятельности. Гибкое мышление является важным компонентом продуктивного и творческого мышления.

Гибкость мышления развивается уже в дошкольном возрасте в пределах нормативной или диалектической структуры. Существуют несколько уровней развития нормативной и диалектической гибкости мышления детей, основанных на функционировании образных и знаковых средств и мыслительных действий.

Экспериментально доказано, что в дошкольном возрасте развитие как нормативной, так и диалектической гибкости мышления осуществляется стихийно, что приводит к значительным индивидуальным различиям.

Вышеизложенное позволяет поставить проблему активизации нормативной и диалектической гибкости мышления детей через формирование соответствующих структур в процессе специально разработанного обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонова Г.П., Антонова И.П. Познавательная деятельность детей шести и семи лет. М., 1991.
2. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение. М., 1982.
3. Веракса Н.Е. Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1987. № 4. С. 135–139.
4. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. М., 1982.
6. Ермакова Е.С. Изучение гибкости мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1987. № 2. С. 118–122.
7. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления детей дошкольного возраста / Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1990. № 1(3). С. 58–62.
8. Ермакова Е.С. Изучение психологических механизмов гибкости мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 124–130.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. М., 1986.
10. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. М., 1973.
11. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М., 1981.
12. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Избр. психол. труды. М., 1989.
13. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
14. Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. М., 1968.
15. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. М., 1985.
16. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М., 1986.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. М., 1989.