

УДК 373.2.015.311

Зайцева Л.І.

## **РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Постановка проблеми.** Поняття „розумовий розвиток” науковці трактують по-різному. Інколи, говорячи про високий чи низький розумовий розвиток дитини, мають на увазі ступінь розвитку її розуму, мислення, наскільки вона швидко й

правильно розуміє, міркує. Проте частіше враховують насамперед ті знання, якими вихованець володіє. З цієї точки зору, дитину навіть з допитливим розумом, але яка не має достатньо знань, не вважають такою, яка досягла високого розумового розвитку.

Розумовий розвиток дитини не можна розглядати у відриві від її психічного розвитку в цілому, від багатства інтересів, почуттів і всіх інших рис, що створюють її „Я”. Такий більш широкий підхід до розумового розвитку дітей-дошкільників має глибоку основу. Вивчення цього питання показує, що окремі сторони психіки вихованців тісно пов'язані одна з одною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Педагогіка та психологія зосереджуються на дослідженні таких проблем розумового розвитку дітей дошкільного віку: діагностика розумового розвитку (Т.Д. Кондратенко, В.К. Котирло, С.А. Ладивір та ін.), особливості пізнавальної діяльності (Л.М. Проколієнко, О.В. Проскура та ін.), виховання й навчання розумово обдарованих дітей (Б.М. Теплов, В.П. Тименко, В.А. Моляко, Т.В. Яценко та ін.), інтелектуальна підготовка до навчання в школі (Л.І. Божович, Ю.З. Гільбух, М.І. Гуткіна, Н.С. Побірченко та ін.), розвиток інтелектуальних здібностей (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Л.В. Занков, О.Я. Савченко та ін.), роль навчання в розумовому розвитку дитини (В.В. Давидов, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк та ін.).

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – розкрити сутність поняття „розумовий розвиток” та висвітлити позиції науковців про вплив типу навчання на нього.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Характеризуючи розумову діяльність дитини, більшість науковців мають на увазі ті дії, які вона здійснює подумки, і ті практичні дії з реальними об'єктами, за допомогою яких вона вирішує пізнавальні та навчальні завдання. Навчально-пізнавальна діяльність частіше за все здійснюється в двох формах – сприйняття та мислення. Ці форми представляють різні сторони пізнання, які відрізняються об'єктами (що пізнається) і засобами, внутрішніми механізмами (як здійснюється пізнання). За допомогою сприйняття переважно пізнаються зовнішні властивості предметів (величина, форма, колір тощо). Відображенням їх у свідомості є образи, які формуються під впливом безпосереднього чуттєвого пізнання предметів і їх властивостей. Мислення є засобом пізнання внутрішніх, скритих істотних властивостей предметів, зв'язків між ними: кількісних, часових, причинно-наслідкових, просторових.

Найбільш елементарна форма мислення, яка розвивається в дошкільників раніше за інших, виникає в тісному зв'язку з їх практичною діяльністю й спрямована на її обслуговування. Це мислення називають наочно-дійовим. Однією із специфічних його властивостей є нерозривний зв'язок з практичними діями, за допомогою яких здійснюється перетворення ситуації із наявної в задану. За таких умов процес мислення вплетений у практичну діяльність і здійснюється у взаємодії з нею.

Значення наочно-дійового мислення для загального розумового розвитку дитини обумовлене тим, що воно виступає основою формування більш складних

видів мислення. Крім того, практичне мислення не втрачає самостійного значення в діяльності людини протягом усього життя. Ціла низка побутових та виробничих задач ефективно вирішується на рівні цього мислення.

Формуванню наступної форми мислення, наочно-образної, сприяють продуктивні види діяльності, у процесі яких за допомогою різних засобів дитина відтворює свої враження про навколишній світ. Таке збагачення мислення потребує й більш досконалих форм розумової діяльності, які дають можливість перетворювати ситуацію не тільки в практичному плані, але й ідеальному, в плані уявлень. Оволодівши таким мисленням, дитина може розв'язувати задачі, маніпулюючи образами, без виконання практичних дій.

Ці форми мислення створюють у дітей ґрунт для розвитку найбільш складного – понятійного або словесно-логічного мислення, яке починає формуватися в старшому дошкільному віці. Перехід до словесно-логічного мислення неможливий без зміни змісту мислення. Замість конкретних уявлень, які мають наочну основу, потрібно формувати наукові поняття, змістом яких є уже не зовнішні, конкретні, наочні ознаки предметів та їх відношення, а внутрішні, найбільш суттєві властивості предметів та явищ і зв'язки між ними. Ці види мислення складають основу, на якій повинен будуватися навчально-пізнавальний процес. І в той самий час навчання повинно забезпечувати розвиток усіх видів мислення [7].

Науковці (О.М.Леонт'єв, Н.О.Менчинська та ін.) підкреслюють, що потрібно рахуватися з тим фактом, що мислення дитини розвивається в процесі засвоєння нею знань. Поглиблюючи, приводячи знання в систему, необхідно удосконалювати й піднімати їх на більш високий рівень – засвоєння узагальнених способів дій. Наприклад, діти старшого дошкільного віку повинні згідно з вимогами програми орієнтуватися в логічних відношеннях частини й цілого: ціле складається з частин; ціле більше частини; частина менше цілого. Якщо педагог буде подавати ці знання в готовій словесній формі, думаючи, що вихованці одразу засвоять їх на рівні понятійного мислення, то він переконається, що ніякого впливу на розумовий розвиток не відбудеться. Знання будуть занадто складними й формалізованими, і діти не зможуть усвідомлено їх засвоїти. Дошкільники тільки механічно запам'ятають інформацію, до того ж поверхово, не усвідомлено, а значить і не зможуть використовувати її в житті.

Логічні відношення доцільно подавати на більш простих рівнях мислення. Наприклад, дітей спочатку слід навчити практично ділити реальні предмети (цукерку, яблуко) на частини, а потім більш нейтральні (смужки, геометричні фігури). На наступних етапах педагог використовує поділ предметів, які не можна зігнути, тобто поділ дитина здійснює в плані уявлень і в результаті встановлює логіку відношень. Так, змінюючи одні способи розумової роботи іншими (практичні дії діями в плані уявлень, а потім логічними), педагог здійснює поступовий перехід від елементарних форм мислення до більш розвинених. Саме таку єдність різних форм мислення ми беремо за основу в ознайомленні дошкільників з об'єктами довкілля в своєму дослідженні.

Як показали вітчизняні (К.Д.Ушинський, П.Я.Гальперін, О.В.Запорожець, Г.С.Костюк та ін.), а також дослідження зарубіжних авторів (Дж.Брунер, П.Сапіс),

в умовах організованого навчання діти можуть досягти такого рівня розумової діяльності, яка дозволяє узагальнювати предмети на основі їх суттєвих ознак, розуміти прості причинні та функціональні залежності між явищами [1; 3].

У практиці навчання, яка склалася, загальні та спеціальні прийоми розумової діяльності не виступають як предмети спеціального засвоєння, їх формування іде тільки по ходу засвоєння знань і при недостатньому управлінні з боку дорослого. Така організація навчання визначає й відповідний хід процесу формування основних видів розумової діяльності: більшу розтягнутість у часі, наявність різноманітних проміжних етапів. Такий хід процесу засвоєння приймається за виявлення його внутрішньої, необхідної логіки.

Розвиток культурно-історичної школи дав можливість отримати інший хід процесу засвоєння знань. Згідно з цією теорією різні види інтелектуальної діяльності повинні виступати в процесі навчання як предмети спеціального засвоєння. При цьому нові її види не можуть бути засвоєні одразу в розумовій, ідеальній формі. Вихідною формою інтелектуальної діяльності є діяльність зовнішня, матеріальна. Психічною, ідеальною вона стає тільки після ряду якісних перетворень, які відбуваються за декількома параметрами.

Разом з перетворенням операційної сторони діяльності змінюються й її об'єкти; матеріальні предмети поступово замінюються предметами ідеальними. Пізнавальна діяльність у цьому випадку виступає одночасно і як засіб засвоєння знань про світ, і як особливий предмет засвоєння. У відповідності до цього організація процесу навчання включає нові вимоги, які за звичайного навчання в послідовному й систематичному вигляді не виконуються. По-перше, для знань, які треба засвоїти, визначаються адекватні їм дії дитини як необхідні засоби засвоєння. По-друге, ці дії спочатку моделюються в зовнішній, матеріальній (або матеріалізованій) формі, що дає можливість не тільки розкрити перед вихованцем їх зміст, але й забезпечити їх засвоєння. По-третє, складається програма поетапного перетворення дій, при чому на кожному етапі вони видозмінюються за незалежними характеристиками. По-четверте, на усіх етапах перетворення дій забезпечується поопераційний контроль за ходом їх виконання, який на останніх етапах засвоєння переводиться в самоконтроль [4, с. 83].

Усе разом узяте дозволяє планомірно керувати формуванням розумових дій, а через них і формуванням знань як їх продуктів. Науковці зазначають, що формування знань та вмій за заданими властивостями, значно скорочує термін їх засвоєння. При цьому різноманітність проміжних етапів зникає. Зникають разом з ними й помилки, які характерні для кожного з них. Видається можливим формування різних видів розумової діяльності в більш ранньому віці, ніж прийнято вважати.

Проведені дослідження з формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна та ін.) підтвердили, що вирішальною ланкою, яка визначає хід і якість засвоєння знань, є орієнтовна основа пізнавальної діяльності тих хто навчається – сукупність тих об'єктивних умов, на які орієнтується дитина при виконанні дій.

У зв'язку з цим Н.Ф.Тализіна підкреслює важливість планомірного управління формуванням саме цією частиною розумових дій. Контроль кінцевого

продукту дії й контроль тільки за виконавською її частиною недостатні, так як один і той самий кінцевий результат і одне й те ж виконання можуть мати місце при суттєво різній орієнтовній основі дій.

Наприклад, у процесі формування орієнтованої основи дій розумової діяльності – узагальнення – експериментально було встановлено, що узагальнення іде тільки за тими властивостями, які увійшли в орієнтовну основу дій. Інші характеристики, якщо вони навіть притаманні усім предметам, які перетворює дитина, не сприймаються як суттєві для дії. Властивість відображається як суттєва тільки після того, як вона увійшла в склад орієнтовної основи дій, яка спрямована на аналіз відповідних предметів.

Розповсюджені випадки, коли узагальнення іде за загальними, але не суттєвими властивостями. Це пояснюється тим, що дитині в кращому випадку тільки задається склад одзнак, на які слід орієнтуватися (через визначення), але не забезпечується орієнтування на них у процесі діяльності. У результаті ці ознаки не входять у склад орієнтовної основи дій. Її діти конструюють самі, включаючи перш за все ті характеристики предмета, які лежать на поверхні. Як наслідок, узагальнення здійснюється не за ознаками визначення, а за випадковими, несуттєвими.

Отже, щоб узагальнити розумові дії та знання за властивостями, які складають специфіку об'єкта, який вивчається, потрібно так організувати навчання, щоб ці специфічні особливості увійшли в орієнтовну основу дій дитини, а не тільки були присутні в матеріалі, який пропонується для дії.

Специфіка мислення, на думку З.І.Калмикової, виявляється в своєрідності тих розумових операцій, які здійснюються під час розв'язання проблемних задач. Використання логічних доказів можливе тільки у відношенні до тих задач, де дитина має таку інформацію, яка дає достатні основи для включення їх у коло задач певного типу і тим самим для застосування системи дій, які приводять до її розв'язання. Задача є для дитини проблемною саме тоді, коли вона під час сприйняття умови задачі не отримує із неї такого роду інформації й тому не може використати евристичні розмірковування.

Як показали дані експериментального дослідження, діти з низьким рівнем розумового розвитку недостатньо використовують інформацію, яка закладена в умові задачі та в підкріпленні, яке вони отримують у процесі розв'язання. Ці вихованці володіють недостатнім фондом знань і способами оперування ними, завдяки чому висувають гіпотези на основі одиничних, нерідко випадкових, елементів подібності з відомими їм задачами або переходять до розв'язання на основі проб. Для виділення суттєвих сторін умови, підведення задачі, яка розв'язується під більш загальні категорії й використання на цій основі узагальнених способів дій таким дітям необхідна широка конкретизація. Саме тому їх шлях до розв'язання проблеми є малоекономічним, перевантаженим, який супроводжується конкретизуючими, повторними й хибними судженнями. Це вимагає постійну корекцію й допомогу з боку дорослого.

Дитина з високим рівнем розумового розвитку широко використовує евристичні судження. Маючи значний обсяг знань і способів оперування ними, вона повністю використовує інформацію, яка закладена в умові задачі та

підкріпленні, постійно контролює свої дії, висуває гіпотези на основі суттєвих елементів, що дозволяє їй підводити задачі, які вона розв'язує, під більш загальні категорії й використовувати адекватні їм способи дій. Зовні процес розв'язання відрізняється лаконічністю, використанням ключових компонентів розв'язку, інакше кажучи – „економічністю мислення”.

Узагальнення в процесі оперування знаннями не тільки суттєвих ознак матеріалу, який засвоюється, але й способів оперування ними визначає можливість самостійного їх застосування в нових ситуаціях. Самостійність мислення є важливим показником розумового розвитку під час розв'язання проблем. Зрушення в розумовому розвитку знайде своє зовнішнє вираження в підвищенні, на думку науковців, саме в економічності та самостійності мислення, і за його відносною величиною можна стверджувати про міру ефективності системи навчання, яка застосовується [2, с. 11-12].

Експериментальні дослідження (О.В.Запорожець, Г.С.Костюк, С.В.Маланов, О.М.Поддяков, Л.В.Путляєва та ін.) показали, що разом з формуванням нових, більш високих форм мислення відбуваються суттєві зрушення в розвитку усіх інших психічних процесів, особливо в розвитку сприйняття й пам'яті. Нові форми мислення стають засобами здійснення цих процесів, і це переозброєння пам'яті й сприйняття піднімає їх продуктивність на більшу високу. Пам'ять перетворюється в смислову, в основі якої лежить встановлення смислових, логічних зв'язків усередині матеріалу, який засвоюється. Сприйняття із аналізуючого, яке спирається на очевидні ознаки, перетворюється в синтезуюче [5; 6].

Отже, завдяки переходу мислення на нову, більш високу сходинку відбувається перебудова усіх інших психічних процесів, пам'ять стає мислячою, а сприйняття думачим. Перехід процесів мислення на новий щабель і пов'язана з цим перебудова усіх інших процесів і складає основний зміст розумового розвитку.

**Висновки.** Ми підтримуємо позицію науковців про те, що тип розумового розвитку дитини, який формується залежить від способу пізнання об'єктів та явищ. Навчання на описово-ілюстративному рівні формує емпіричний, рецептурний тип мислення. Людина, яка володіє цим типом мислення, відрізняється використанням схем, що часто продиктовані авторитарним джерелом, і які застосовуються лише за асоціацією. Перехід у навчанні на формування пояснювально-випробувального типу знань дозволяє розвивати в суб'єкта учіння здібність простежувати функціональні зв'язки, виділяти суттєві характеристики об'єктів і явищ. Отже, у навчанні важливим є не тільки зміст наукового знання, а й характер його викладення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Запорожець А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В.Запорожець // Принципы развития в психологии / А.В.Запорожець. – М.: Мысль, 1978. – С. 243-267.
2. Калмыкова З.И. Обучение и развитие. материалы к симпозиуму / З.И.Калмыкова. – М.: Просвещение, 1966. – С. 11-12.

3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Л.М.Проколієнко; упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Маланов С.В. Психологические механизмы мышления человека: мышление в науке и учебной деятельности. учеб. пособ. / С.В.Маланов. - М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. - С. 83.
5. Поддьяков А.Н. Умственное развитие и принцип дифференциации / А.Н.Поддьяков // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 174-177.
6. Путляева Л.В. О развитии мышления / Л.В.Путляева // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 5. – С. 35-38.
7. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: принципы дифференциации / Н.И.Чуприкова. – СПб.: Питер, 2007. – 448с.

#### **АНОТАЦІЯ**

*Зайцева Л.І. Розумовий розвиток дітей дошкільного віку. У статті розкрито сутність поняття „розумовий розвиток”. Охарактеризовано підходи до розумового розвитку дітей дошкільного віку. Показано залежність розумового розвитку дітей від способу викладення навчального матеріалу.*

**Ключові слова:** розумовий розвиток, тип навчання, мислення, розумові дії, знання.

#### **АННОТАЦИЯ**

*Зайцева Л.И. Умственное развитие детей дошкольного возраста. В статье раскрывается сущность понятия «умственное развитие». Дается характеристика подходов к умственному развитию детей дошкольного возраста. Исследована зависимость умственного развития детей от способа изложения учебного материала.*

**Ключевые слова:** умственное развитие, тип обучения, мышление, умственные действия, знания.

#### **SUMMARY**

*Zaitseva L.I. Preschooler's mental development. The article defines the notion „mental development”. The author characterizes approaches to preschoolers' mental development. It is proved that preschoolers' mental development depends on the ways of teaching material presentation.*

**Key words:** mental development, type of teaching, thinking, mental actions, knowledge.