

Закономірності розвитку когнітивних процесів у дошкільному віці / І.М.Біла // Матеріали Всеукраїнського науково-практичного семінару «Особистісні інтелектуальні якості обдарованого учня у підлітковому віці» (м. Київ, 21 січня 2011 р.) – Київ, 2011. С. 57-62.

Біла Ірина Миколаївна

Закономірності розвитку когнітивних процесів у дошкільному віці

В статті розкривається проблема умственного розвитку дошкільників, описуються його особливості і закономірності.

Автор досліджує механізми творчої мислительної діяльності дітей і аналізує умови її оптимізації в дошкільному віці.

Ключевые слова: діти дошкільного віку, творча мислительна діяльність, умственное розвиток.

This article focuses on the problem of mental development in pre-school children and it describes its features and patterns.

The author explores the mechanisms of creative thinking activities and analyzes its optimization at pre-school age.

Keywords: pre-school age children, creative thinking activities, mental development.

У дошкільному віці мисленнєва діяльність проявляється у різних формах і має ряд вікових ознак. Провідну роль у мисленні дошкільника відіграє практична діяльність, вона суттєво впливає на розвиток наочно-образного та наочно-дійового мислення дитини й визначає провідний тип мислення – предметний. При цьому усі форми мислення (наочно-дійове, наочно-образне, логічне) тісно взаємодіють між собою, а розвиток понятійного, логічного мислення залежить від рівня розвитку його більш елементарних форм.

Аналіз досліджень умов та механізмів переходу від наочно-дійового до понятійного, дискурсивного мислення показує, що утворення та застосування дитиною узагальнень на перших етапах нерозривно пов'язане з розв'язанням нею практичних задач, і пізніше, використовуючи свій узагальнений досвід та розмірковуючи в мовному плані, дитина може вже передбачити характер

наступних дій. Так, з одного боку, досвід безпосередніх дій з предметами при розв'язанні практичних задач служить необхідною підставою для виникнення дискурсивного мислення у дитини, а з другого боку, розвиток дискурсивного мислення змінює характер предметних дій і створює можливість переходу від елементарних форм наочно-дійового мислення до складних форм інтелектуальної діяльності. Як наслідок, на час завершення дошкільного періоду переважає вища форма наочно-образного мислення – наочно-схематичне мислення, яке стає основою для створення логічного мислення, пов'язаного з використанням та перетворенням понять.

Виникненню цих форми мислення має передувати не тільки достатньо сформоване сприймання, але й можливість аналізу його даних, наявність узагальненого уявлення про роль предмета – знаряддя діяльності дитини, тобто елементів образного і логічного мислення.

В процесі розвитку мислення дошкільника відбувається не тільки зміна окремих інтелектуальних операцій, аналізу, синтезу, абстрагування тощо, але й спрямованості дитячого мислення, відношення дитини до поставлених перед нею інтелектуальних задач. Якщо до початку дошкільного віку мислення дитини нерозривно пов'язане з його практичною та ігровою діяльністю, то на наступному етапі розвитку починають виділятися особливі пізнавальні задачі і, відповідно, спеціальні інтелектуальні дії, спрямовані на їх розв'язання.

О. В. Запорожець підкреслює, що якщо в молодшому дошкільному віці спостерігається тенденція перетворити будь-яку пізнавальну задачу в ігрову, керуючись мотивами практичної ігрової значущості, то в старшому дошкільному віці ситуація вже змінюється – сам процес гри може вже відходити на другий план, а основна задача для дітей полягає в розв'язанні самої пізнавальної задачі. Тобто наочно-образне мислення дошкільників характеризується тим, що розв'язання ряду задач може бути здійснено ними у плані уявлень без участі практичної діяльності. Взаємодія з пізнавальними об'єктами (чи з їх моделями), що є важливою умовою мисленнєвого процесу може здійснюватись як в плані практичних перетворень, так і в плані зорового сприймання. В процесі останнього

виникає образ сприйнятого об'єкта, і здійснюється різного роду перетворення цього образу. Образ, план уявлень є однією з форм внутрішньої діяльності дошкільника. Дитина може передбачати майбутні перетворення та зміни ситуацій, об'єктів й наочно їх уявляти. Перетворення, які раніше відбувалися в зовнішній предметній діяльності дитини, тепер можуть бути відтворені в плані уявлень, що говорить про перехід до наочно-образного мислення, яке здійснюється завдяки надбанню дитиною узагальненого досвіду розв'язання задач у наочно-дійовому плані і активізації та розвитку мовлення. На думку вчених (Л. Л. Гурової, В. П. Зінченко та ін.), наочно-образне мислення не закінчується у дошкільному віці, його вищі форми необхідні для успішного виконання багатьох видів діяльності у подальшому житті. Воно складає одну з основ інтуїції, необхідної для розв'язання творчих задач [2, с. 25].

Здібність створювати і використовувати образи, що відображають загальну будову предметів і ситуацій, співвідношення їх основних ознак чи частин займає, на думку О. В. Запорожця, О. М. Леонтєєва, М. М. Поддьякова, Л. О. Венгера та інших, у розвитку наочно-образного мислення в дошкільному віці центральне місце. І як результат, формується загальна пізнавальна здібність дитини – здібність до опосередкування, одним з видів якої є здібність до наочного моделювання. Л. О. Венгер розумів під нею фундаментальну специфічну людську здібність, що сприяє більш свідомому, глибокому, доступному і повному формуванню уявлення про дійсність яку моделює дитина. Вона виявляється тоді, коли дитина створює «в умі» план майбутньої будівлі, малюнка, тобто тоді, коли планування дій здійснюється у формі образів-уявлень. Наочно-образне мислення дитини дає їй можливість пізнавати й відображувати у формі уявлень загальні зв'язки і закономірності дійсності.

Під час розв'язання різного роду розумових задач дитина буде і використовує модельні уявлення, тобто наочні моделі, що відображають взаємозв'язок умов задачі, виділяє в них основні значимі моменти, які служать орієнтирами в ході розв'язання. У дітей створюється деяка власна схема-задум, яка тільки відштовхується від образу сприймання, але не слідує за ним.

Загалом оперування уявленнями проходить декілька етапів:

1. Впізнавання, тобто образи уявлень виникають лише при повторному сприйманні відповідного предмету.
2. Спричинене відтворення, в основі якого лежать асоціації за схожістю або суміжністю. Уявлення виникає під впливом опису, запитань.
3. Мимовільне використання наявних уявлень, збереження осмислених образів, їх уточнення.
4. Творче відтворення, комбінування уявлень та їх елементів зі створенням нових образів [4, с. 182].

Поступово дитина вчиться замінювати реальні предмети і ситуації уявними, будувати нові образи з наявних уявлень. Подальший розвиток кола уявлень проходить декілька напрямків розвитку. По-перше, відбувається розширення кола заміщуваних предметів і вдосконалення самої операції заміщення. По-друге, вдосконалюються операції відтворюючої уяви. Дитина поступово починає створювати на основі наявних описів все більш складні образи та їх системи. Зміст цих образів розвивається і збагачується. В образи привноситься особистісне ставлення, вони характеризуються яскравістю насичення, емоційністю. По-третє, розвивається творча уява, коли дитина не тільки розуміє деякі прийоми виразності (гіперболу, метафору), але й самостійно їх застосовує. Четверте: уява стає опосередкованою і довільною. Дитина починає створювати образи у відповідності з поставленою метою та певними вимогами, за заданим планом, а також контролювати ступінь відповідності результату поставленій задачі [6, с. 173].

На тому рівні психічного розвитку, який характерний для дошкільника, уява – вірний засіб, що компенсує і долає недосконалість мислення та обмеженість життєвого досвіду. Таке подолання «невизначеності» у дітей стає можливим завдяки тому, що одночасно з накопиченням вражень про предмети, явища, про зв'язки між ними в психіці дитини відбувається постійне перекомбінування. З видозмінених і перероблених елементів дійсності, наявних уявлень і понять будуються образи – продукти уяви [1, с. 11]. Як зауважує З. Н. Новлянська, «Світ дитини – світ невідомого і невизначеного порівняно із нашим... Потік

інформації настільки великий та різноманітний, а мислення дитини ще таке недосконале, що адекватна переробка цієї інформації неможлива... Дитина повинна протиставити потоку інформації засіб, що дозволяє пере комбінувати вихідний матеріал і, таким чином, збільшити об'єм сприйманої інформації» [5, с. 8].

Шляхом перекомбінування, перенесення предметів і дій в нові умови, поєднання їх, використання в неспецифічних ситуаціях, з доволі обмеженої кількості вражень може виникнути велика кількість поєднань, що породжують нові зв'язки між явищами та предметами.

Тобто наочно-образне мислення, уява дозволяє розширити об'єм уявлень, компенсувати різницю між тим, що сприймається зором та уявленням про це.

На думку вчених (П. Я. Гальперіна, Д. Б. Ельконіна, Н. Ф. Талізінної та ін.), процес зміни самої дії, розвиток мислення, уяви пояснюється поетапним формуванням розумових дій.

На першому етапі задачу розв'язують матеріальними (практичними) діями з предметами або будь-якими іншими матеріалами. Мислення дитини виникає як суто пізнавальне ставлення до задачі. Дитина розв'язує конкретну задачу, виконуючи практичну дію. Вона обмацує речі, маніпулює ними, пізнає властивості предметів, встановлює найпростіші зв'язки між ними, засвоює різні дії, які мають орієнтувально-пробний, дослідницький характер і виконує їх дитина дедалі розумніше й успішніше.

На другому етапі дії залишаються у зовнішньому плані. Однак діти вже здібні відтворювати дії, що склалися у зовнішньому плані за словесною вказівкою дорослого, тобто пов'язувати словесну модель ситуації з її безпосереднім сприйманням. Діти на цьому етапі спроможні відтворювати у внутрішньому плані продукти власних дій, виражати їх словесно, й відповідно, усвідомлювати їх. Однак спроби діяти безпосередньо «в умі» призводять до розпаду діяльності. Маніпулювання речами відбувається без достатнього осмисленого плану, задуму. Співвіднесення часткової та загальної цілей недоступно; розв'язання часткової задачі перетворюється у самоціль, загальна задача розчиняється, виштовхується.

Дії контролюються переважно речами. Оцінка емоційна, хоча зовнішні мовні вказівки вже починають впливати і на вибір мети, і на контроль дії, і на її регуляцію, і на оцінку. Згодом дитина використовує погляд на предмети і промовляння, тобто позначення цих предметів у слові, в мовленні.

Подальший розвиток мислення є ще більше згортання виконуваних дій та їх інтеріоризація. Інтеріоризовані розумові дії відбуваються в думці без опори на матеріальну (практичну) дію. На кожному етапі можна виділити орієнтувальну і виконавчу частини розумової дії. Характер першої та її зміна є показовими для досягнутого дитиною рівня розвитку мислення. У процесі переходу від зовнішніх відкритих розумових дій до внутрішніх підвищується і рівень узагальнень, якими користується дитина.

Накопичений досвід, розвиток мовлення, пам'яті, уяви дозволяють дошкільнику наперед скласти план розв'язання, сформулювати його, а потім реалізувати у предметних діях. Тобто дошкільник підходить до розв'язання практичної задачі у внутрішньому плані за допомогою формулювання, без звернення до практичних дій [4, с. 209].

Досліджуючи динаміку розвитку творчої мисленнєвої діяльності Г. О. Люблінська наголошує на її тісному зв'язку з онтогенезом розумових дій дитини в цілому. Описуючи процес розвитку мисленнєвих дій, вона вказує на важливі моменти цього розвитку. Так, спочатку елементарні розумові операції виступають у переддошкільника в розрізненні, пошуку відмінностей, а потім і в порівнянні кольорів, відстаней, форми предметів. Перша розумова операція – порівняння – неможлива без цілеспрямованого аналізу кожного з порівнюваних предметів, устанавлення відмінності й схожості їх ознак. Її виконують як дію довільну, і підлягає вона словесно вираженим вимогам дорослого, а згодом і бажанням самої дитини. Як усякий розумовий процес, операція порівняння веде дитину до розв'язання задачі – до нових знань. На основі порівняння різних видів однорідних предметів, шляхом абстрагування та узагальнення дитина до кінця 3-го року навчається узагальнювати [4, с. 207].

Відомо, що мисленнєва діяльність, розвиток мислення дитини-дошкільника здійснюється у двох планах, що взаємодоповнюють один одного: безпосередньо у дійшовому плані та в плані мовному. Так, спочатку егоцентрична мова 3-4 річної дитини є відносно самостійним процесом, який протікає незалежно від мисленнєвої діяльності, наприклад, спрямованої на розв'язання практичної задачі (мовна діяльність на цьому етапі може включати випадкові асоціації, згадування, емоційні звертання, тобто відволікати дитину від досягнення кінцевої мети). Але у старших дошкільників мова вже несе функцію відображення ситуації: дитина констатує в мові свої дії і, таким чином, розуміє, виділяє, абстрагує окремі елементи задачі (проблемної ситуації), переносить дію у мовний внутрішній план. З опануванням мови починається інтенсивний розвиток словесного мислення дитини. Дошкільник виявляє здібність до елементарних узагальнень чуттєво сприйманих речей. Рівень узагальнень залежить від повноти й багатства досвіду дитини. Роль цих ранніх узагальнень виявляється насамперед у зміні чуттєвого пізнання дитини. Формування узагальнень безпосередньо пов'язане з перетворенням слова-сигналу першої сигнальної системи у сигнал другої сигнальної системи [4, с. 205].

Аналіз експериментальних досліджень (А. М. Богуш, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та ін.) показує, що розвиток співвідношення мови і мислення йде у напрямку вербалізації інтелекту та інтелектуалізації мови. Л. С. Виготський зазначав, що мова входить необхідним складовим моментом у розумову діяльність дитини, сама інтелектуалізується й починає служити засобом утворення наміру і плану у більш складній діяльності дитини [1]. Так, мова включившись в інтелектуальну дію, починає виконувати плануючу функцію, надавати скерованості та спрямованості процесам мислення.

Вчені (О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, В. К. Котирло, С. О. Ладивір, Г. О. Люблінська, В. С. Мухіна, М. М. Поддьяков) наголошують, що зміни в процесі мислення зумовлені, по-перше, практикою дитини, яка розширюється, а сама дитина дедалі повніше й різноманітніше засвоює досвід дорослих; по-друге, постановкою і розв'язанням нових, дедалі більш різноманітних і складних задач;

по-третє, зростаючим значенням мови. Все це викликає появу міркувань, планування, бурхливий розвиток розумових операцій.

Поділяючи думку науковців про те, що умисна увага та стимулювання практичної діяльності дошкільників, як основи засвоєння ними знань, досвіду, є важливою умовою розвитку їх когнітивної сфери, складних форм інтелектуальної діяльності, перспективу нашого дослідження ми визначали у створенні методики розумового розвитку дошкільників, що враховувала б усі закономірності їх мисленнєвої діяльності.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л. С. Выготский; гл. ред. А. В. Запорожец – М.: Педагогика, 1982. – Т.4.: Детская психология. – 432 с.
2. Диагностика умственного развития дошкольника / под ред. Л. А Венгера и В. В. Холмовской. – М.: Педагогика, 1978. – 246 с.
3. Запорожец А. В. Развитие мышления // Избранные психологические труды: в 2т. / А. В. Запорожец – М.: Педагогика, 1986. – т.1. – С. 154-215.
4. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
5. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют / З. Н. Новлянская – М., Знание, 1978. – 48 с.
6. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по дошкольной психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Изд-й центр «Академия», 1998. – 304 с.