

**Біла Ірина Миколаївна**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

e-mail: [bila-irina@hotmail.com](mailto:bila-irina@hotmail.com)

## СПЕЦИФІКА ТВОРЧОЇ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

### *Анотація*

*У статті розкривається проблема розумового розвитку дошкільників, описуються його особливості і закономірності. Дитина дошкільного віку здатна розуміти і розв'язувати задачі різного типу, вдаватися до операцій судження, міркування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. На основі роботи уяви та мислення, у ході постійного порівняння, аналізу, синтезу, протиставлення наявних з минулого досвіду знань діти висувують гіпотези, проектують конструкції, створюють творчі задуми.*

*Автор досліджує механізми творчої розумової діяльності дітей з метою їх подальшого розвитку і аналізує умови її оптимізації в дошкільному віці. Умисна увага та стимулювання практичної діяльності дошкільників є важливою умовою розвитку їх когнітивної сфери, складних форм інтелектуальної діяльності, необхідних для творчої діяльності.*

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, творча розумова діяльність, розумовий розвиток.

**Била Ирина Николаевна**, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии творчества Института психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины

## СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОЙ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

### *Аннотация*

*В статье раскрывается проблема умственного развития дошкольников, описываются его особенности и закономерности. Ребёнок дошкольного возраста способен понимать и решать задачи различного типа, выполняют операции суждения, размышления, установления причинно-следственных связей. Используя воображение и мышление, в ходе постоянного сравнения, анализа, сопоставления полученных в про-*

*шлом опыте знаний дети выдвигают гипотезы, проектируют конструкции, порождают творческие замыслы.*

*Автор исследует механизмы творческой мыслительной деятельности детей с целью их дальнейшего развития и анализирует условия её оптимизации в дошкольном возрасте. Целенаправленное внимание и стимулирование практической деятельности дошкольников являются важным условием развития их когнитивной сферы, сложных форм интеллектуальной деятельности, необходимых для творчества.*

***Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, творческая мыслительная деятельность, умственное развитие.*

**Bila Iryna Mykolaivna**

## **SPECIFICITY OF CREATIVE THINKING ACTIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN**

### *Summary*

*This article focuses on the problem of mental development in pre-school children; it describes its features and patterns. A preschool child is able to understand and solve problems of different types, to use the operations of judging, reasoning, finding cause-and-effect relations. Using their imagination and thinking, as well as comparison, analysis, synthesis and matching of the previously acquired knowledge with the new one, children hypothesize, design constructions and produce creative ideas.*

*The author explores the mechanisms of creative thinking activities for the purpose of their further development and analyzes prerequisites of its optimization at the pre-school age. Purposeful attention and inciting of practical activities of preschool children comprise important prerequisites for development of their cognitive sphere, of complex intellectual activities crucial for creative activity.*

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

**Постановка проблеми.** Дошкільному віковому періоду притаманні свої особливості реалізації творчої діяльності, що визначаються рівнем розумового розвитку малюка. Дитина дошкільного віку здатна розуміти і розв'язувати задачі різного типу, вдаватися до операцій судження, міркування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. На основі роботи уяви та мислення, у ході постійного порівняння, аналізу, синтезу, протиставлення наявних з минулого досвіду знань діти висувають гіпотези, проектують конструкції, створюють творчі задуми.

**Завданням** нашого дослідження є аналіз когнітивної сфери дошкільника, вивчення характеристик його мисленнєвої діяльності, як основи творчої діяльності, з метою їх подальшого розвитку.

**Аналіз досліджень та публікацій з означеної проблеми.** Особливості мислення дітей дошкільного віку досліджували такі вітчизняні психологи як О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, В. К. Котирло, С. О. Ладивір, Г. О. Люблінська, В. С. Мухіна, М. М. Поддяков та ін. Мисленнєва діяльність у дошкільному віці проявляється в різних формах і має ряд вікових ознак. Провідну роль у мисленнєвій діяльності дошкільників відіграє практична діяльність, вона суттєво впливає на розвиток наочно-образного та наочно-дійового мислення дитини й визначає провідний тип мислення – предметний. При цьому три основних форми мислення (наочно-дійове, наочно-образне, логічне) тісно взаємодіють між собою, а розвиток понятійного мислення залежить від рівня розвитку його більш елементарних форм. Вчені наголошують, що різні форми мислення ніколи не функціонують відокремлено, вони взаємодіють, коли здійснюється взаємозв'язок чуттєвих і раціональних моментів пізнання, коли окремі властивості об'єктів дитина сприймає в їх єдності. Так, в понятійному мисленні дошкільника завжди є образні компоненти, а в образному, предметному мисленні суттєву роль відіграють поняття і т.д.

Зауважимо, що концепція Л. С. Виготського, в якій генезис мислення прослідковується від наочно-дійового до наочно-образного і далі до логічного у вітчизняній психології є найбільш популярною. Дослідженнях Т.І.Обухової підтвердили вказану закономірність. Було встановлено, що наочно-дійове мислення, хоча й виникає достатньо рано, в той же час не є ні вихідною, ні найбільш примітивною формою мислення [8]. Наочні форми мислення дітей, що були предметом вивчення у дослідженнях Л. І. Божович, Д. Б. Ельконіна, О. В. Запорожця, О. М. Леонтьєва, М. М. Поддякова, О. М. Дьяченко, Дж. Брунер, А. Валлон, також розглядалися як вихідна ланка розумового розвитку дитини, і як особлива форма мислення, що зберігається протягом усього життя людини і переростає у вищі складні види мислення. Ці пошукові дії, що утворюються шляхом трансформації виконавських, робочих дій, обслуговують розв'язання пізнавальних задач. На думку О. М. Леонтьєва, у ході розвитку дитини її практична діяльність змінюється, всередині неї формуються особливі практичні дії, спрямовані на перетворення предметів з метою їх більш глибокого пізнання. Ці дії являють собою справжнє мислення у його зовнішній практичній формі [9, с. 30].

Аналіз досліджень умов та механізмів переходу від наочно-дійового до понятійного, дискурсивного мислення показує, що утворення і застосування дитиною узагальнень на перших етапах нерозривно пов'язане з розв'язанням практичних задач, а пізні-

ше, використовуючи свій узагальнений досвід і розмірковуючи в мовному плані, дитина може вже передбачити характер наступних дій [4, 8, 10]. 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 сповна 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 [9, с. 30].

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 та 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, 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. Леонтєва, М. М. Поддякова, Л. А. 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. А. 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.

У самій загальній формі дії наочно-образного мислення визначаються як оперування образами-уявленнями, що є наочним, але узагальненим і схематизованим відображенням предмета чи ситуації, яке виділяє в них зміст, значимий з точки зору розв'язання тієї чи іншої пізнавальної чи практичної задачі. Дії наочно-образного мислення можуть бути схарактеризовані як дії побудови та застосування схематизованих образів, що відображають зв'язки та відношення реальних речей [2, с. 25].

Створення такого образу, що містить не всі деталі дійсності, які дитина хоче відобразити, а тільки її загальну будову, співвідношення частин, О. М. Дьяченко називає опредмеченням. Інша, більш складна здібність – розгортання образу предмета чи ситуації на підставі якоїсь незначної деталі, що тільки нагадує про них, але не є значимою ознакою. Наприклад, задум конструкції виник у дитини в результаті того, що жолудь нагадав їй ніс людини. В цьому випадку ми маємо справу з побудовою образу за допомогою «включення» [3].

Під час розв'язання різного роду розумових задач дитина будує 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 [6, 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 [11, с. 173].

Аналізуючи вікові особливості розвитку уяви вчені доводять, що ознаки спрямованої, довільної уяви, ті її елементи, які необхідні для творчої діяльності з'являються уже з 3-х років [3, с. 48]. У творчому задумі дитини розкривається одна з важливих особливостей уяви – вміння бачити ціле раніше, ніж частини. Уявляючи, вона ніби проникає в суть, в основу цілісності предмету ще до того, як в її свідомості складеться чітке поняття про нього. Предмет майбутньої думки вже поданий свідомості в чуттєвому вигляді, у думці, яка має народитися. Завдяки цьому в самому акті споглядання окремий факт – без і до попереднього мисленнєвого аналізу й розгорнутого узагальнення – відкривається в своїй універсальності, «в цілому», відбувається «коротке замикання» загального на одиничне (Е. В. Ільєнков). Сила уяви, що рухається, на перший погляд, чисто інтуїтивно, впевнено переставляє місцями загальне і одиничне, необхідне і випадкове,

умовне і реальне, знане і незнане, головне і, здавалось би, другорядне. В цьому і є специфіка дитячої мисленнєвої діяльності, формування її картини світу.

І все ж, у першу чергу, уява є спосіб породження (пошуку, повернення) смислу ситуації. Діти прагнуть зберегти смисл діяльності, знайти або надати його їй заново. Ця вихідна форма уяви, продуктом якої є смисл, що визначає цілісну форму і зміст живого спілкування зі значимими дорослими, на думку В. Т. Кудрявцева, в подальшому набуває нової функції, але завжди утримує в собі вихідну форму [5].

Про те, що дошкільникам взагалі властивий смисловий підхід до розв'язання задач, писав ще Л. С. Виготський. Однак, це випускається з вигляду при складанні програм навчання конструювання, зображувальній діяльності, де робиться акцент на оволодінні технічними прийомами та інструментами малювання (конструювання), не турбуючись про розвиток у дітей смислового бачення світу, що засноване на уяві.

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 невпізаного 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 перекомбінувати вихідний матеріал і, таким чином, збільшити об'єм сприйманої інформації» [7, 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 і предметами [7, с. 9].

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

Важливою умовою її розвитку виступає, зокрема, наслідування, аналогізування, особливо у складних своїх формах, далеких від простого копіювання дій дорослого. Головне при цьому – відпрацювання знайомих дитині з досвіду дій. Поступово дитина починає відступати від зразків дій дорослого, додає до них нові нюанси, варіює та апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні дії.

Варто враховувати, що уява в дошкільному віці, на думку Г. О. Люблінської, має визначену структуру та стадії розвитку: домінування предметного середовища (опора на наочність), включення до складу уяви попереднього досвіду, наявності особливої внутрішньої надситуативної позиції. Розвиток уяви в дошкільному віці можна уявити як рух від предметних обставин до виникнення у дитини особливої внутрішньої позиції [6, с.182].

Така ситуація поєднує уяву і мислення. 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 [6, с. 204].

Як уже вказувалось, вищі логічні форми мислення виростають на базі елементарних форм пізнання – практичних дій дитини. Дійова ж форма мислення не зникає, а ро-

звивається, вдосконалюється, переходячи на вищий рівень, що характеризується такими особливостями:

1. У старших дошкільників дійовому розв'язанню задачі передують розв'язання її подумки, подане у словесній формі.

2. У зв'язку з цим змінюється й суть виконуваних дитиною дій. Трирічні діти розуміють лише кінцеву мету, якої треба досягти, але вони не бачать умов розв'язання цієї задачі. Тому їх дії стають проблемними, пошуковими. У старших дошкільників такі пробні дії згортаються, втрачають свій проблемний характер. Вони стають виконавчими, бо поставлену задачу дитина розв'язує подумки, тобто словесно, до початку дії.

3. Відповідно до змін, що відбуваються, змінюється й суть процесу мислення. З дійового воно стає словесним, плануючим, критичним.

4. Проте дійова форма мислення не відкидається, не відмирає, вона лишається ніби в резерві, і при зіткненні з новими розумовими задачами дитина знову вдається до дійового способу їх розв'язання.

У розвитку співвідношення практичних та розумових дій Люблінською Г.О. було виділено три етапи, зокрема:

1. Молодші дошкільники не завжди використовують адекватну задачну дію. Вони відразу приступають до оперування предметами, роблять безладні спроби.

2. Середні дошкільники осмислюють задачу в ході її розв'язання, послідовно коментуючи свої дії та їх результати. Попереднього уявлення про весь хід розв'язання задачі не виникає.

3. Старші дошкільники спираються на своє уявлення про розв'язання задачі. Вони можуть усю задачу розв'язувати у розумовому плані. Практичні дії відбуваються послідовно і планомірно.

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 рішення практичної задачі у внутрішньому плані за допомогою формулювання, без звернення до практичних дій [6, 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, установлення 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 [6, с. 207].

На думку В. Штерна, дитина спочатку, діє через трансдукцію, тобто робить висновок, йдучи від одного окремого випадку (факту) до іншого, також поодинокого випадку, обминаючи загальне. Їй властива легка постановка задачі та її розв'язання на місці малознайомих умов (образів, понять, вимог) більш відомих на основі «почуття знайомості». Також діти легко встановлюють прості зв'язки (за схожістю, аналогією, функціональні, просторові тощо) не тільки між істотними сторонами й ознаками різних предметів, а й між випадковими, зовнішніми, часто другорядними сторонами. При цьому В. Штерн відмічав прагнення дитини пов'язувати все з усім без усякого відбору стосовно малознайомого й складного змісту, яким доводиться оперувати маленьким дітям.

Щодо динаміки розвитку мисленнєвих дій, то молодші дошкільники (3-4 роки) не завжди використовують дію, адекватну поставленому завданню, вони розв'язують його методом спроб і помилок, а знайдений результат усвідомлюють лише після завершення дії. Проте факти переконливо показують також й те, що дитина 3-5 років може робити цілком правильні висновки через індуктивні та дедуктивні умовиводи (О. В. Запорожець, У. В. Ульяновка). Вона встановлює функціональні зв'язки (призначення, використання предметів), що лежать на поверхні явища та доступні її чуттєвому практичному досвіду [6, с. 220].

Діти середнього дошкільного віку осмислюють задачу та способи її розв'язання в самому процесі дії. Мова 5-6-річних дітей зазвичай є опорою цієї дії. Значення мовлення в розумовому процесі дитини та його вдосконаленні наполегливо підкреслюється в працях Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Г. О. Люблінської, Г. С. Костюка, Н. О. Менчинської та багатьох інших вчених.

Відомо, що мисленнєва діяльність, розвиток мислення дитини-дошкільника здійснюється у двох планах, що взаємодоповнюють один одного: безпосередньо у дійовому 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 і в цілому 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 [6, 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 і спрямованості процесам мислення.

Ж. Піаже, розглядаючи мислення дітей у безпосередньому зв'язку з мовою, наголошує на тому, що мислення дитини послідовно проходить ряд стадій. Спочатку – стадія сенсомоторних операцій, тобто дій з конкретним, що чутливо сприймається, матеріалом: предметами, їх зображеннями, лініями, фігурами різної форми, величини, кольору. На цій стадії розвитку мислення дитина не користується мовою і мовленням. Потім – стадія конкретно-операційних структур. Дитина мислить образами конкретних предметів і навіть деякими символами, мовними знаками (словами). Проте на цій, другій стадії вона ще не володіє логічними операціями. Лише для третьої стадії характерне оперування логічними відношеннями, відносними поняттями, абстракцією та узагальненнями. При цьому, з точки зору Ж. Піаже, перехід від однієї категорії операцій до іншої здійснюється не під впливом спеціально організованих вправ, а за внутрішніми законами, властивими самому процесу мисленню [6, с. 202].

Ідею Ж. Піаже про розвиток інтелекту як перехід від дії (зовнішньої) до думки, тобто до внутрішньої дії поділяє й А. Валлон. Проте, на відміну від Ж. Піаже, А. Валлон підкреслює роль навчання і спеціальних вправ у розвитку дитини і спиняється на зміні змісту та способів розумової діяльності дітей під впливом цих вправ.

Подібною є точка зору й Г. О. Люблінської, яка вказує, 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 [6].

Цей факт блискуче довів О. Р. Лурія в експерименті з навчання конструкторській діяльності п'яти пар однойцевих близнюків п'ятирічного віку. Діти, яких навчали будувати за зразком, тобто які лише копіювали в своїх побудовах дану їм конструкцію-зразок, через три місяці різко відстали від своїх братів (сестер)-близнюків, що навчалися конструювати такі самі моделі іншим методом – за допомогою заклеєних моделей. Щоб відтворити кожну побудову закритої структури, треба було шукати, здогадуватися, знаходити потрібне поєднання дрібних деталей, положення кожної з них і самостійно їх відтворювати. Першість групи «модельників» над групою «елементників» була стійкою і виступала в найрізноманітніших видах їх розумової діяльності, зокрема в умінні послідовно аналізувати задачі та логічно міркувати [6, с. 220].

Організуючи спеціальне навчання, можна поліпшити розвиток окремих розумових операцій – порівняння, класифікації, узагальнення та хід розумового процесу дошкільників в цілому.

**Висновки та перспективи дослідження.** Поділяючи думку науковців, у нашому випадку, ми передбачали, 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, необхідних для творчої діяльності.

Саме тому перспективою нашого дослідження є створення методики розумового розвитку дошкільників, що враховувала б усі закономірності їх мисленнєвої діяльності.

#### **Список використаних джерел**

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. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника / О. М. Дьяченко. – М.: Знание, 1986. – 144 с.
4. Запорожец А. В. Развитие мышления // Избранные психологические труды: в 2т. / А. В. Запорожец – М.: Педагогика, 1986. – т.1. – С. 154-215.
5. Кудрявцев В. Т. Феномен детской креативности / В. Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание № 4. – 2006. – С. 71-78.

6. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
7. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют / З. Н. Новлянская – М., Знание, 1978. – 48 с.
8. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
9. Парамонова Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособ./ Л. А. Парамонова – М.: Академия, 2002. – 192 с.
10. Поддьяков М. М. Мышление дошкольника / М. М. Поддьяков – М.: Педагогика, 1977. – 271 с.
11. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по дошкольной психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Изд-й центр «Академия», 1998. – 304 с.

*Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.*

*Авторське право (с) 2011 Віла Ірина Миколаївна Біла Ірина Миколаївна*

*Отримано: 20.08.2011*

*Відрецензовано: 02.09.2011*

*Опубліковано: 19.10.2011*