

# ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ РОЗУМОВОГО НАВЧАННЯ І ЗДІБНОСТЕЙ, ЯК ЗАСІБ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ.

**Гевко І.В.**

*Україна, Тернопіль, Тернопільський національний  
педагогічний університет ім. В. Гнатюка*

*У статті розглянуто історію розвитку розумового навчання, як засіб всебічного розвитку дитини. Вивчаючи дану проблему, педагогічні колективи впроваджують наукові проекти модульно-розвивального навчання. Запровадження нових педагогічних технологій допомагає створенню сприятливих умов перебування дитини у школі, розробленню нових підходів до дитини, як до особистості і забезпеченню її всебічного розвитку.*

Пріоритетного значення набуває вивчення й аналіз реформування освітньої галузі, вплив навчально-виховного процесу на розумовий розвиток особистості, оскільки саме вимір розумової досконалості людства є тим критерієм, що визначає рівень розвитку науки, техніки та інших сфер у всі періоди розвитку суспільства. Стрімкий розвиток науки та техніки потребує добре підготовленого складу молоді з відповідним високим рівнем розумового розвитку.

**Метою** статті є формування активного, самостійного творчого мислення і на цій основі поступового переходу в самостійне навчання.

В історії школи та науки проблема розвивального навчання учнів існувала не як самостійна, а як складова частина інших проблем навчання.

Уперше давньогрецькі філософи сформулювали деякі ідеї необхідності навчання учнів методів пізнання. Платон вважав, що головне завдання педагогіки – передати нащадкам принципи добродійності і тим самим зміцнити розумову частину душі.

Педагогічні погляди Арістотеля визначені в трактаті „Про душу”, де він аналізує різні сторони психіки: мислення, пам’ять, емоції тощо. Отже, метою виховання є розвиток вищих сторін душі: розумної та тваринної (вольової).

Сократ вбачав головну мету виховання у створенні гармонійної єдності життєвих потреб та здібностей особистості.

Великий вплив на розвиток питань розумового виховання дитини мали праці Яна Амоса Коменського, який вважав, що основою розумового виховання є наочне знайомство її з довкіллям та різноманітна діяльність [2]. Він довів, що в розумовому

вихованні дитини слід дотримуватися поступовості, послідовності і систематичності відповідно до її розвитку і можливостей. Водночас він наголошував на необхідності індивідуалізувати прийоми і методи розумового виховання. Автор „Великої дидактики” не тільки зробив переворот у галузі шкільної освіти, впровадивши класно-урочну систему, а й послідовно розкрив джерела розвивального навчання, що надали їй сенс та належне місце в історії педагогіки.

Видатні представники гуманістичного і демократичного напрямку в західноєвропейській педагогіці – французький просвітник Жан-Жак Руссо, швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці – велику увагу приділяли розумовому розвитку дитини [3].

Ж.-Ж. Руссо головний шлях розвитку дитини вбачав в особистому сенсорному досвіді. Тому основне завдання в розумовому вихованні – розвиток органів відчуття ще з дошкільного віку. Він вважав, що необхідно розвивати в дитини спостережливість, допитливість на основі активної діяльності. Але тут він доводив до краю думку про „саморозвиток”, „самодіяльність” дитини в розумовому вихованні, надаючи перевагу лише особистому досвіду, виключаючи слово вихователя, розповідь про книгу, як джерело знань.

Й.Песталоцці завдання розумового виховання вбачав у тому, щоб вести маленьку дитину від спокою в якому вона перебуває після народження, до пізнання довкілля [6]. Для розумового розвитку дитини:

- розширення кола спостережень;
- міцне і систематичне закріплення набутого;
- знання мови для вираження того, з чим знайомилась дитина.

Послідовником Й.Песталоцці у Німеччині був Фрідріх Адольф Дістервег. Головна мета його дидактичної концепції – розвиток розумових сил і здібностей дітей. Навчання розглядалося ним як засіб всебічного розвитку дитини. Дістервег здійснив спробу диференціації дидактичних принципів і правил щодо учня, вчителя, навчального матеріалу, зовнішніх умов.

Видатний педагог К.Д.Ушинський вимагав, щоб навчання будувалося з урахуванням психологічних особливостей учнів. Автор фактично першої антропології – „Людина як предмет виховання” – вважав, що розвиток сприйняття перебуває у тісному зв'язку з розвитком мовлення і мислення, адже сприйняття живиться та насичує мислення дитини образними і конкретними уявленнями [8]. В розширенні світогляду дитини К.Д.Ушинський дотримувався принципу систематичності, послідовного ускладнення матеріалу від близького до далекого, від відомого

до невідомого. Він вимагав, щоб матеріал викликав інтерес у дітей та відповідав науковим вимогам. Він здійснив це, створивши свої книги для читання – „Рідне слово”, „Дитячий світ”.

У доробку теоретичних основ і практику побудови української національної школи кінця XIX – початку XX ст. Вагомий внесок зробила Софія Федорівна Русова. Нова українська школа мусить звернути увагу на виховання розуму дитини. У цій справі потрібно зміцнювати у людині силу її розуму, щоб він керував усією духовною діяльністю, укладав ясні уяви і зводив їх до системи.

Під розумовим вихованням С.Русова розуміє організовану діяльність учителів, спрямовану на розвиток розумових сил і мислення учнів. Її головними завданнями є нагромадження наукових знань про природу, суспільство і людину, оволодіння основними розумовими операціями, формування інтелектуальних умінь, формування світогляду. В працях „Теорія і практика дошкільного виховання”, „Дошкільне виховання”, „Нові методи дошкільного виховання” С. Русова розкриває потребу формування різних видів мислення. Розумовому вихованню С.Русова надала першочергового значення, оскільки воно є основою для всебічного розвитку особистості, сприяє прогресу науки, техніки, культури [7].

Видатний педагог Григорій Ващенко, виходячи із принципів положень сучасної педагогіки, визначає два головних завдання розумового виховання молоді, ґрунтовно розкриваючи їх:

- дати молоді систематичні знання, що стояли б на рівні сучасної науки та відповідали вимогам історичного поступу України;
- розвинути в молоді так звані формальні здібності інтелекту – спостережливість, пам'ять, творчу уяву і логічне мислення.

П.П.Блонський ще в 20-і роки показав, що мислення пов'язане з загальним розвитком дитини: дія переходить в думку, думка породжує дію. Тоді педагогіка висунула ідею широкого впровадження в практику школи дослідницького методу навчання. Та вже в 30-і роки його було визнано недоцільним.

До середини 50-х років розробляється дидактика репродуктивного спрямування з елементами творчості, а вже з кінця 50-х років починає формуватись нова тенденція в розумінні сутності та характеру навчання. Вона спрямована на відмову від репродуктивних, пояснювально-ілюстративних технологій та на розвиток пізнавальної активності, самостійності, творчої активності учнів у навчально-виховному процесі (М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов, І.Я.Лернер, М.М.Скаткін та інші).

Аналіз та узагальнення джерел дає змогу твердити, що однією з провідних тенденцій розвитку пояснювального процесу 60-х років є серйозна трансформація раніше домінуючого принципу „учень для школи” на принципову протилежну йому тезу – „школа для учня”, яка знаменувала початок розвитку особистісно орієнтованої педагогічної теорії і практики [5].

На початку 30-х років психолог Л.С.Виготський обґрунтував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток дитини як на свою пряму та безпосередню мету. Не відкидаючи необхідності засвоєння знань, умінь та навичок, Л.С.Виготський розглядає далі їх найважливіший засіб розвитку учнів[1].

На широкій експериментальній основі гіпотезу Л.С.Виготського почали перевіряти та конкретизувати два наукових колективи: Л.В.Занкова та Д.Б.Ельконіна. Система розвивального навчання – не тільки педагогічна. В її основі лежать: певне філософське підґрунтя, фундаментальні дослідження у сфері соціології, психології розвитку, теорії пізнання та розвитку, пов’язаних з іменами багатьох вітчизняних учених. Не випадково експериментальні дослідження закономірностей розвитку психіки велися так довго: вони починались у Харкові, Москві та інших містах під керівництвом В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна. З їхніми іменами насамперед пов’язується створення теорії навчальної діяльності, що лежить в основі системи розвивального навчання.

У 60-70-х роках колектив під керівництвом Л.В.Занкова вперше в педагогічній науці здійснив фундаментальне дослідження об’єктивного закономірного зв’язку між побудовою навчання (зміст, методи, конкретні методики) та ходом загального розвитку школярів [4].

Завдяки розвивальному ефекту системи Л.Занкова було розкрито невикористані резерви учнів початкових класів у розвитку свідомості і мислення. Як стверджує Л.Занков, розвивальне значення має саме навчання. Він писав, що побудова навчання виступає як причина, як наслідок розвитку школяра. Але в цій системі недостатньо представлені моменти організації навчального спілкування як засобу створення зон ближнього розвитку.

Слід відзначити, що впровадження технології Л.В.Занкова дало розвивальний ефект у сфері таких психічних процесів, як спостережливість, мислення тощо.

**Висновки.** В основі системи розвивального навчання лежить уявлення про розвиток дитини як суб’єкта особистої діяльності. А це означає, що головна мета навчання – забезпечити розвиток дитини. Головне завдання педагога, вивчаючи особисті навчально-пізнавальні можливості учня, визначити індивідуальну зону

найближчого розвитку дитини, допомогти формуванню ще не сформованих здібностей дитини.

Об'єктом розумової діяльності людини є пізнавальні завдання, які мають різне змістове підґрунтя і зумовлюють різне співвідношення предметно-дійових, перцептивно-образних та поняттєвих компонентів у їх розв'язуванні. Залежно від цього розрізняють три основні види мислення: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне.

Знання в цій системі не самоціль, а тільки засіб. Набуття дитиною потреби в навчальній діяльності, відповідних мотивів сприяє бажанню навчатись, а оволодіння навчальними діями формує вміння навчатись. Якраз бажання та вміння навчатись характеризує молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

Проблема розвивального навчання не втратила своєї актуальності і в наш час. Цю проблему намагаються вивчити і розв'язати багато вчених. Звертають свою увагу на вирішення проблеми Г.Д.Кирилова, І.С. Якіманська, О.М.Любарська та інші, в тому числі і викладачі вузів та вчителі загальноосвітніх шкіл.

### Перелік посилань

1. *Виготський Л. С. Педагогічна психологія. – М.: Педагогіка, 1992. – 127с.*
2. *Коменский Я.А. Великая дидактика. – М.: Издательство книжного магазина К.И. Тихомирова, 1986. – 291с.*
3. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416с.*
4. *Обучение и развитие (Экспериментально-педагогическое исследование) / Под ред. Занкова Л.В. – М.: Педагогика, 1975. – 440с.*
5. *Пастушенко Р.Я. Мета й завдання загальної історичної освіти // Педагогіка і психологія. – 2000. – №2. – с. 50-57.*
6. *Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в двух томах /Под ред. В.А. Рогттенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981, т.1 – 334с., т.2 – 416с.*
7. *Русова Софія. Вибрані педагогічні твори : У 2кн. //За ред. Є.І. Коваленко. – К.: Либідь, 1997. –Кн.1 – 272с.*
8. *Ушинский К.Д. предисловие к первому тому „Педагогической антропологии” //Ушинский К.Д. Избранные сочинения. – М.:Просвещение, 1974. – т.1 – с. 229-264.*