

УДК 373.31

*Оксана Войцеховська*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Постіндустріальний етап розвитку людства характеризується пріоритетною роллю інформації, технологій її отримання, зберігання і використання. Процеси і механізми оперування інформацією і знаннями становлять предмет когнітивної психології, що широко досліджуються у вітчизняній і зарубіжній психології (Р. Арнхейм, Р. Аткинсон, Б. Величковський, В. Дружинін, В. Зінченко, Т. Зінченко, Т. Корнилова, С. Максименка, Дж. Міллер, У. Найссер, В. Пушкін, Р. Солсо, О. Тихомиров, Е. Толмен, М. Холодна, О. Шмельов та ін.).

Дослідження когнітивного розвитку (пізнавальних процесів і здібностей) пов'язане з перебудовою систем, утворенням нових структур (Я. Пономарьов), традиційно проводиться у різних психологічних напрямках і школах на основі констатуючого лабораторного експерименту (Н. Ах, Д. Брунер, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Ляудіс, Ж. Піаже, Я. Пономарьов, В. Рубцов, Л. Сахаров та ін.).

Визначено численні механізми, принципи, феномени та показники розвитку пізнавальної сфери людини: асиміляція і акомодация, оборотність інтелектуальних операцій, “вертикальний декаляж” (Ж. Піаже), знакове опосередкування (Л. Виготський), інтеріоризація (Л. Виготський, Ж. Піаже, О. Леонтьєв, П. Гальперін), екстеріоризація (Н. Менчинська, О. Асмолов), “узагальнення з місця” (С. Рубінштейн, В. Крутецький, В. Давидов), інтелектуальна ініціатива (Д. Богоявленська), внутрішній план дії, ЕРС (Я. Пономарьов), системна диференціація (Н. Чуприкова), змістовне рішення (І. Зимня), децентрація розумової діяльності (Б. Ельконін).

Поширення проектного підходу до когнітивного розвитку в психолого-педагогічній практиці не супроводжується поглибленою рефлексією з приводу цього процесу, відсутня чітко побудована методологія проектування, не проведено розмежування його педагогічних і психологічних засобів, не встановлено співвідношення діяльності вчителя і діяльності педагога-психолога з проектування когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку. У свідомості практичних психологів побутує уявлення про принципову непроектованість розвиваючої роботи з дітьми, що гальмує розробку технологій цієї роботи. Залишаються нерозкритими і неописаним парадигми, моделі, засоби, типи та рівні складності психолого-педагогічного проектування когнітивного

розвитку дітей. Автори обмежуються окремими твердженнями про необхідність використання проектного підходу, щоб усунути ситуативність і реактивність у програмах зміни умов дитячого розвитку, зробити більш обґрунтованою та ефективною корекційно-розвиваючу роботу (М. Акімова, Є. Борисова, К. Гуревич, В. Козлова, Г. Логінова, Б. Ельконін).

Впорядкувати сформовану практику проектування когнітивного розвитку, розкрити її нові аспекти, підвищити точність прогнозування результатів дозволяє методологічне опрацювання даного питання. Для цілей розробки методології психолого-педагогічного проектування продуктивним є використання концепції освітнього середовища (І. Єрмакова, В. Панов, К. Поліванова, Н. Поливанова, В. Рубцов, В. Слободчиков, І. Улановська, В. Ясвін) і таксономічного підходу (Б. Блум, А. Маркова, В. Симонов).

Стратегія та концепція реформування української освіти вимагають посилення ролі школи в когнітивному розвитку дітей, ставлять завдання формування у молодого покоління сучасного мислення, інтелектуальної компетентності як готовності до здійснення різних видів пізнавальної діяльності та вирішення різноманітних життєвих і професійних проблем. Поряд із наростаючою технологізацією освітнього та виховного процесів спостерігається відставання у розробці принципів і засобів проектування психолого-практичної діяльності, спрямованої на пізнавальний розвиток школярів.

Проблема дослідження – необхідність опрацювання теоретико-методологічних питань проектування розвитку пізнавальної сфери дітей молодшого шкільного віку, зокрема питання про співвідношення проектування розумового розвитку, здійснюваного вчителем і педагогом-психологом у єдиному освітньому процесі школи.

Об'єкт дослідження – процес проектування когнітивного розвитку в дітей молодшого шкільного віку. Предмет дослідження – психолого-педагогічні засоби ефективного проектування когнітивного розвитку в дітей молодшого шкільного віку. Мета дослідження – вивчити психолого-педагогічні засоби та розробити ефективні моделі проектування когнітивного розвитку в дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження – психолого-педагогічне проектування когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку полягає в опосередкуванні культурно-історичної, навчально-діяльнісної та психолого-практичної форм когнітивного розвитку індивіда відповідно до соціокультурної, педагогічної та психотехнічної діяльності. Ефективність педагогічного та психотехнічного проектування буде підвищуватися, якщо відбудуватиметься підвищення рівня його опосередкування.

Завдання дослідження: обґрунтувати теоретико-методологічні підстави проектування когнітивного розвитку, зокрема проаналізувати культурно-історичний, генетичний і соціально-генетичний напрями у психології розвитку, простежити лінії досліджень пізнавального розвитку дітей в рамках цих напрямків, розглянути три фундаментальні підходи у психології навчання (теорію Л. Виготського про зв'язки навчання і психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, теорію навчальної діяльності В. Давидова і теорію інтеріоризації П. Гальперіна); дати характеристику культурно-історичній формі когнітивного розвитку: розкрити особливості її опосередкування соціокультурним проектуванням, показати своєрідність неklasичного підходу до визначення детермінант когнітивного розвитку, виділити комплекс його соціокультурних констант; описати навчально-діяльнісну форму когнітивного розвитку як предметну область педагогічного проектування, зокрема розкрити її парадигми, засоби, моделі та рівні складності, охарактеризувати зв'язок психологічної якості уроку, когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку та рівня складності педагогічного проектування; виділити психолого-практичну форму когнітивного розвитку: обґрунтувати її опосередкування психотехнічним проектуванням, провести критичний аналіз технологій тренінгу когнітивного розвитку, розробити модель предметно орієнтованого тренінгу, показати можливості використання структури теоретичного мислення для психотехнічного проектування, охарактеризувати зв'язок когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку і рівень складності психотехнічного проектування; розкрити можливості психотехнічного проектування шляхом розробки моделі психологічної структури уроку, створення методики оцінки його психологічної якості, розробки таксономії дій із поняттями і завданнями, створення розвиваючої програми "Когнітивний розвиток молодшого школяра".

### **Соціально-психологічна концепція когнітивного розвитку молодших школярів**

Названа концепція розроблена швейцарським ученим-психологом, професором психологічного факультету Ньюшательського університету А.-Н. Перре-Клермен. Будучи представником женеvської психологічної школи, А.-Н. Перре-Клермен проводила дослідження когнітивного розвитку, ґрунтуючись на ідеях засновника школи Ж. Піаже, а також Л. Виготського і Дж. Мід. Вона експериментально довела висунуте цими авторами припущення, що в когнітивному розвитку дитини головну роль відіграють процеси соціальної взаємодії. А.-Н. Перре-Клермен спільно з Г. Мюні за підтримки В. Дуаз зробила спробу ввести в рамки тео-

рії Ж. Піаже систематичне експериментальне вивчення соціальної взаємодії як фактора розвитку дитячого інтелекту.

Як зазначає ця учениця Ж. Піаже, до неї міжособистісна кооперація та інтелектуальні операції розглядалися як дві сторони однієї реальності, змішані процеси. А.-Н. Перре-Клермен виявила відмінності між ними й отримала можливість вивчати їх відносини в різних варіантах. Розвівши когнітивні та соціальні процеси в експериментальній моделі Ж. Піаже, вона змогла отримати нові дані про їх причинні зумовленості. Ці дані привели до перегляду залежності між індивідуальними можливостями і соціальними відносинами.

Розвиток мислення розглядається в експериментах А.-Н. Перре-Клермен як процес, залежний від подвійного ряду факторів: конструктивістських і інтеракціоністських, що відповідало одному з генетичних законів Л. Виготського – зоні найближчого розвитку. Згідно з цим законом соціальні взаємодії позитивно впливають на розвиток дітей лише тоді, коли останні мають необхідні когнітивні компетенції. Виступаючи передумовою позитивного впливу соціальних взаємодій, когнітивна компетенція сама є результатом попередніх соціальних взаємодій. Як зауважує автор аналізованої концепції, один процес породжує інший і навпаки, утворюючи, таким чином, замкнутий цикл. Соціальна взаємодія підвищує когнітивні параметри. Але інтеріоризація колективного процесу стає можливою у випадку, якщо дитина має достатній рівень когнітивних передумов для інтеграції того нового, що народжується в цьому процесі.

Дослідження А.-Н. Перре-Клермен протистоїть односторонньому підходу, абсолютизує біологічний або соціальний фактор у когнітивному розвитку. Підстави для створення своєї концепції вона бачить у тих труднощах, які відчувають діти з різних соціальних шарів у процесі навчання і виховання. А.-Н. Перре-Клермен переконана в тому, що діти з неблагополучних сімей можуть не відчувати навчальних труднощів, незважаючи на те, що відповідають на питання в когнітивних випробуваннях гірше, ніж діти – вихідці із соціально благополучних груп. Дані вченої свідчать, що, створивши такі умови, при яких буде відбуватися зіткнення позицій дітей і їх активна взаємодія, можна усунути відмінності, які існують між результатами навчання дітей із вищих і нижчих соціальних верств. Нерівність шансів на успішне навчання в школі неблагополучних і благополучних дітей не є власне психологічною нерівністю.

Дослідниця попереджає, що було б неправомірно переносити ці висновки на всі випадки. Необхідні спеціальні дослідження. Важливо з'ясувати, чи для всіх вікових груп вони вірні. Є факти, що вказують на те, які успіхи в різних групах варіюються залежно від місця, відведено-

го більш успішним дітям у ході спільного вирішення завдання, і ряду інших обставин. А.-Н. Перре-Клермен вважає, що тільки точні соціально-психологічні дослідження зможуть дати відповіді на питання про те, як організувати навчання і виховання в школі, щоб діти змушені були скоординувати свої точки зору або, домовившись, дійти згоди.

Обґрунтовуючи свою концепцію, А.-Н. Перре-Клермен виходить переважно з теоретичних моделей Ж. Піаже. Соціальне середовище, як відомо, він прирівнює до факторів, що впливають, поряд з дозріванням та індивідуальним досвідом, на когнітивний розвиток дитини. Це може прискорюватися або сповільнюватися залежно від культурного й освітнього оточення дитини. Включення індивіда в соціальне середовище підпорядковується загальному закону рівноваги, який поширює свою дію не лише на індивідуальні, а й на міжіндивідуальні дії.

Ідея Ж. Піаже про ізоморфізм предметних операцій і міжособистісної кооперації як провідної форми соціальних взаємодій не отримала у нього належного експериментального опрацювання. Ця дослідна прогалина і була заповнена А.-Н. Перре-Клермен [12]. На її думку, генетичні дослідження процесів мислення значно звужуються, якщо знання розглядати лише як похідні від суб'єктно-об'єктних відносин, як робили багато послідовників її вчителя. Неприпустимо виключати суб'єкт-суб'єктні взаємодії з процесів, що визначають операціональний розвиток. Дослідниця розцінює відносини взаємозалежності, що виникають між суб'єктами при їх зіткненні з пізнанням об'єктом, як дуже важливі для розуміння механізмів розвитку інтелектуальних операцій. Вона стверджує, що колективні й індивідуальні процеси не зводяться один до одного, а розвиток мислення не можна зрозуміти через пасивне освоєння індивідом соціального досвіду.

У ролі підстави для пояснення впливу соціальних взаємодій на когнітивний розвиток А.-Н. Перре-Клермен використовує інтеракціоністську і конструктивістську модель. У даній моделі соціальні взаємодії виділяються як передумова становлення нових когнітивних схем. У рамках цієї моделі нові структури створюються у процесі міжіндивідуальної координації, яка передує індивідуальній когнітивній координації. Автор даної концепції бачить головну причину когнітивного розвитку в такій формі взаємодій, яка забезпечує зіткнення різних точок зору на спосіб вирішення завдань. Дитина отримує можливість порівняти свою точку зору з іншими, і при такому обміні рішеннями виникає "соціокогнітивний конфлікт". Він дозволяється у спільному пошуку єдиного рішення, коли дітям вдається скоординувати різні точки зору. У процесі виникнення і вирішення конфлікту між протилежними центраціями відбувається розвиток інтелекту [12].

А.-Н. Перре-Клермен використовує у дослідженні експериментальну методику, що складається з трьох фаз: *претесту, колективної ситуації та посттесту*. Претест був спрямований на виявлення у дітей 6–7 років феномена незбереження кількості рідини. Випробовували в результаті претесту за критеріями, встановленими Піаже, поділялися на три групи: “зберігаючі”, “незберігаючі” і “проміжні”. Колективна ситуація передбачала спільну роботу трьох дітей, двох “зберігаючих” із третім “незберігаючим” або “проміжним”. Посттест проводився за схемою претесту, але з іншою комбінацією питань.

Отримані в експериментах дані свідчать про високу роль соціальних взаємодій розвитку в дітей уявлення про збереження кількості рідини. Учасники експериментальної групи виявили вищий рівень уявлення про збереження кількості рідини. З рівня відсутності такого подання вони перейшли на проміжний рівень. При повторному обстеженні, проведеному через значний проміжок часу, в більшості дітей експериментальної групи збереглися відповіді того ж рівня, що і при першому обстеженні.

Було також встановлено, що розвиток у дітей уявлення про збереження кількості рідини тягне за собою розвиток уявлення про збереження маси речовини. Інакше кажучи, в результаті соціальних взаємодій відбувається системний розвиток кількісних уявлень у дітей. Ці дані для А.-Н. Перре-Клермен говорять про обмеженість гіпотези про роль імітації більш розвинених способів дії в індивідуальному розвитку і підтверджують гіпотезу про соціокогнітивні конфлікти між точками зору (центрації) індивідів [12].

Напрямок соціогенетичних досліджень дитячого інтелекту у вітчизняній психології представлено в роботах В. Рубцова [11]. Обговорюючи концепцію А.-Н. Перре-Клермен, він знаходить багато спільного в її позиції з установками культурно-історичної теорії. Так, зазначається, що Л. Виготський розрізняв безпосереднє й опосередковане через знак ставлення людини до інших. Він надавав першочергового значення ситуації взаємодії дорослого і дитини. Для Л. Виготського в ній укладений основний соціокультурний механізм передачі зразків дії від старших до молодших. В. Рубцов підкреслює, що підхід Л. Виготського дає чітке уявлення про те, чому не будь-які форми взаємодії дорослого і дитини народжують нові власні дії дитини і чому не всі дії, характерні для співробітництва дорослих і дітей, визначають зону найближчого розвитку дитини. Дослідження соціальних взаємодій має показати, які саме їх форми є джерелом розвитку.

Обґрунтовуючи програму дослідження соціокогнітивних процесів, В. Рубцов формулює ряд принципових положень, із яких необхідно виходи-

ти в даній роботі. У цих положеннях стверджується, що становлення пізнавальної дії відбувається в ситуації опосередкованих суб'єкт-об'єктних відносин. Пізнавальна дія виростає з динамічно оборотних трансформацій двох типів структур: предметних, що задаються властивостями об'єктів, й операціональних, що задаються операціями з цими об'єктами. Генезис пізнавальної дії зумовлюється введенням спеціальних засобів співкоординації названих типів структур і використанням у пізнавальному акті вироблених дитиною особливих знакових знарядь: знаків об'єктів та операцій, які фіксують властивості, та їх взаємопереходів у відповідних структурах [11].

В. Рубцов з урахуванням цих положень позначає свій підхід до дослідження спільної діяльності як основи породження пізнавальної дії. Спільна діяльність набуває генетичної функції за умови, якщо вона опосередковує предметні й операціональні компоненти дії. Для цього необхідно створити особливу спільність дорослого і дитини (дорослого та групи дітей), а також самих дітей. Вона виникає при включенні в спільну діяльність різних способів дії та їх диференціації. Під спільністю слід розуміти таку форму дії, яка забезпечує опосередкування суб'єкт-об'єктних відносин і одночасно культурне середовище для породження адекватних культурно значущих засобів пізнання або, за термінологією Виготського, знакових об'єктів. Це опосередкування предметних і операціональних характеристик дії забезпечується рефлексією учасників, що виникає через необхідність організації нових способів спільної дії при зміні предметних умов дії, а також перебувальною способом індивідуальної роботи щодо колективного продукту.

Вивчаючи педагогічні додатки соціально-психологічної концепції інтелектуального розвитку, В. Рубцов цілком справедливо зауважує, що необхідно розширити перелік навчальних дій школяра, доповнивши його різними видами спільних дій. Виділяються такі з них: включення в діяльність різних моделей дії та їх взаємна координація, спільне моделювання зразків організації спільної діяльності, заданої дорослим, комунікація та взаєморозуміння у процесі співдії та пошук нових способів організації спільної роботи [11]. В. Рубцов констатує, що, беручи участь у спільній роботі, учні здійснюють справжнє дослідження (квазідослідження), у них відкриваються резерви розумового розвитку. Експериментальні дані про спільну навчальну діяльність дозволяють удосконалювати зміст і методи навчання, виступати основою створення нової педагогіки.

Розглянуті найбільш впливові у світовій психології концепції та експериментальні моделі дослідження інтелекту і вироблення понять відіграють вирішальну роль у розумінні внутрішніх механізмів когнітивного розвитку як природного процесу. Базовою в цьому відношенні теорією

виступає концепція Ж. Піаже. Істотний внесок в уявлення про механізми трансформації когнітивних структур із їх суцесивних форм у симультанні внесли дослідження А.-Н. Перре-Клермен і В. Рубцова. У роботах цих авторів з'ясована роль соціокогнітивних дій у перекладі індивідуальних схем дії із зони найближчого розвитку в актуальну його зону.

Великим внеском у розглянуту нами проблему є дослідження процесу формування штучних понять, у яких доводиться першорядне значення в когнітивному розвитку тих структур, які відповідають за виконання логічних операцій. Це дозволяє нам зробити висновок про необґрунтованість приниження мислення, що будується на законах і правилах формальної логіки, так само як і постановки їй в альтернативу логіки діалектичної. Формальна логіка є найбільш древньою культурною константою когнітивного розвитку.

Але між тим слід зазначити, що основоположник проаналізованої лінії досліджень Н. Ах свій заклик вивчати не готові поняття, а процес їх утворення значною мірою не виконав. Адже самостійне вироблення дитиною поняття полягає у висуненні та перевірці гіпотез. Л. Виготський, як і Н. Ах, не аналізував з такої позиції утворення понять у дітей. Роль стратегії у виробленні поняття була показана в дослідженнях Дж. Брунера.

Аналіз цих досліджень дозволяє зробити висновок про безпідставність висунування принципу диференціації в якості принципу розвитку. Процеси диференціації та інтеграції – це вираження відносин “частина і ціле”, яке лише зовні схоже з логічним відношенням “приватне – спільне”. Дж. Брунер виділив дві ідеальні стратегії, які застосовні для вирішення завдання утворення поняття: цілісну або фокусування і парціальну або сканування.

1. Ахутин Т. В. Культурно-исторические и естественнонаучные основы нейропсихологии / Т. В. Ахутин // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 4. — С. 20—27.
2. Берцфаи Л. В. Международная научно-практическая конференция, посвященная 70-летию В. В. Давыдова / Л. В. Берцфаи // Вопросы психологии. — 2000. — № 6. — С. 141—144.
3. Болотов В. А. Проектирование профессионального педагогического образования / В. А. Болотов, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 64—72.
4. Борисова Е. М. Коррекционно-развивающие упражнения для учащихся 6-8 классов / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. — М., 1993. — 40 с.
5. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности / Дж. Брунер, Р. Олвер, П. Гринфилд. — М. : Педагогика, 1971. — 412 с.
6. Ворошилов В. В. Организационные и педагогические условия освоения способов проектной работы : Автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Ворошилов. — М., 2000. — 24 с.
7. Гетманова А. Д. Логика / А. Д. Гетманова. — М. : Высш. шк., 1986, — 286 с.

8. Локапова Н. П. Уроки психологического развития для младших подростков / Н. П. Локапова // Вопросы психологии. — 2003. — № 6. — С. 40—52.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 580 с.
10. Реньге В. Психотехническая подготовка учителей за рубежом / В. Реньге // Московский психотерапевтический журнал. — 1993. — № 2. — С. 131—158.
11. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / Виталий Владимирович Рубцов ; Институт практической психологии. — Москва, 1996. — 384 с.
11. Perret-Clermont A.-N. Social interaction and cognitive development in children. — Academic Press, Inc., 1980. — 208 p.

Стаття надійшла до редакції 18.06.2012

***О. Войцеховская***

**Социально-психологическая концепция  
когнитивного развития младших школьников**

Исследование когнитивного развития (познавательных процессов и способностей), связанное с перестройкой систем, образованием новых структур, традиционно происходит в разных психологических направлениях и школах на основании констатирующего лабораторного эксперимента. Определены многочисленные механизмы, принципы, феномены и показатели развития познавательной сферы человека.

**Ключевые слова:** когнитивное развитие, ассимиляция и аккомодация, оборотность интеллектуальных операций, интериоризация, экстериоризация, интеллектуальная инициатива, системная дифференциация, децентрация умственной деятельности.

***O. Voitsekhovska***

**Social and Psychological Conception  
of Cognitive Development of Junior Schoolchildren**

Research of cognitive development (cognitive processes and capabilities) related to alteration of the systems, formation of new structures, is traditionally conducted in different psychological directions and schools on the basis of ascertaining laboratory experiment. The author determines numerous mechanisms, principles, phenomena and indices of human's cognitive sphere development.

**Key words:** cognitive development, assimilation and accommodation, circulation of intellectual operations, interisation, ekstarisation, intellectual initiative, system differentiation, decentration of mental process.

Рецензент – кандидат психологічних наук З. Л. Становських