

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти

Рівень вищої освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр 21018

номер ІНП

Виконала: здобувачка ІV курсу, групи ПП-21-1

Вікторія ПЛЕКАНЕЦЬ

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник: доктор психологічних наук, професор

Таїсія КОМАР

науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки
доктор психологічних наук, професор

Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

30 Травня 2025р.

Хмельницький, 2025

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки
Освітній рівень Перший (бакалаврський)
Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

Таїсія КОМАР

протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

ЗАВДАННЯ

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ

Вікторія ПЛЕКАНЕЦЬ

1. Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Психологічні особливості розвитку логічного мислення молодших школярів»

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Таїсія КОМАР, доктор психологічних наук, професор

Затверджено наказом ректора університету від 7 лютого 2025 р. № 23

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 30 травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: методики «Четвертий зайвий» та «Класифікація»; рівень розвитку наочно-образного мислення визначався за методикою «Будиночок на галявинці»; за допомогою методики «Логічні задачі» (А. Зака).

4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1: теоретико-методичний аналіз психолого-педагогічної літератури щодо розвитку мислення молодших школярів; наукові підходи до вивчення мислення; когнітивні особливості та психологічні особливості розвитку мислення молодших школярів; методичні підходи до проблеми розвитку мислення учнів початкових класів; розділ 2: емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку мислення молодших учнів 1 класів; організація та особливості проведення експериментального дослідження; аналіз та інтерпретація дослідження рівнів розвитку мисленневих процесів; рекомендації для батьків та педагогів; висновки, перелік джерел посилання (55).

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 1 таблиця.


6. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

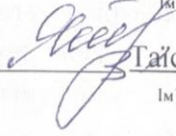
Дата видачі завдання 12 грудня 2024 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної дипломної роботи	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01.10.2024 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 01.12.2024 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.02.2025 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.03.2025 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.04.2025 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01.05.2025 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної дипломної роботи.	До 30.05.2025 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної дипломної роботи.	15 травня 2025 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної дипломної роботи (відповідно графіку)	12 червня 2025 р.	виконано

Здобувач  Вікторія ПЛЕКАНЕЦЬ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник роботи  Гайсія КОМАР

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи «Психологічні особливості розвитку логічного мислення молодших школярів»

Здобувач Вікторія ПЛЕКАНЕЦЬ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Таїсія КОМАР

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 79 сторінки, 4 рисунків, перелік джерел посилання складає 67 найменувань, 2 додатки.

Ключові слова: логічне мислення, психологічні особливості розвитку, молодший шкільний вік, психологічні аспекти розвитку дітей.

Об'єкт дослідження: логічне мислення молодших школярів.

Предмет дослідження: психологічний розвиток логічного мислення молодших школярів

За результатами дослідження розроблено рекомендації для батьків та педагогів щодо сприяння розвитку мислення молодших школярів.

Одержані результати можуть бути використані в роботі шкільних психологів, педагогів початкової школи щодо вирішення проблем логічного мислення молодших школярів.

Дипломник



Підпис

Вікторія ПЛЕКАНЕЦЬ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 30 травня 2025 р.

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЩОДО РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Наукові підходи до вивчення мислення як когнітивного процесу в психолого-педагогічній літературі

1.2. Когнітивні особливості та психологічні особливості розвитку мислення молодших школярів

1.3. Методичні підходи до проблеми розвитку мислення учнів початкових класів

Висновки до 1-го розділу

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ 1 КЛАСІВ

2.1. Організація та особливості проведення експериментального дослідження розвитку мислення молодших школярів

2.2. Аналіз та інтерпретація експериментального дослідження рівнів розвитку мисленнєвих процесів молодших школярів

2.3. Рекомендації для батьків та педагогів щодо сприяння розвитку мислення молодших школярів

Висновки до 2-го розділу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність дослідження. У різні вікові періоди онтогенезу певні когнітивні процеси набувають домінуючого значення у психічному розвитку дитини. Так, для раннього дитинства визначальним є сенсорне сприймання, у дошкільному віці провідну роль відіграє мнемічна функція. У молодшому шкільному віці центральне місце займає мислення, яке саме в цей період характеризується інтенсивним якісним розвитком. Зокрема, спостерігається транзиція від наочно-образного типу мислення, притаманного дітям дошкільного віку, до вербально-логічного мислення, що є фундаментальною основою для формування абстрактно-понятійного мислення.

Особливої значущості в означеному процесі набуває становлення логічного мислення. Даний вид когнітивної діяльності не лише оптимізує засвоєння навчального матеріалу дитиною, але й сприяє генезису теоретичного мислення, яке виступає підґрунтям для розв'язання складних проблемних ситуацій та розуміння причинно-наслідкових зв'язків між різноманітними феноменами.

У контексті модернізації освітньої парадигми, зокрема впровадження концептуальних засад Нової української школи, актуальним педагогічним завданням постає розвиток математичної компетентності учнів. Математичні задачі розглядаються як дієвий інструментарій у цьому процесі, оскільки вони не тільки сприяють формуванню математичних концептів, а й стимулюють когнітивну активність дитини, спрямовану на пошук оптимальних рішень, здійснення аналітичної діяльності та формування узагальнень. Процес розв'язання проблемних завдань сприяє розвитку критичного мислення, креативності та здатності до практичного застосування набутих знань у реалістичних контекстах, що є релевантним динаміці сучасного суспільства.

Таким чином, розвиток логічного мислення є ключовим компонентом освітнього процесу в молодшій школі. Він забезпечує не лише академічну

успішність учнів, а й закладає міцний фундамент для становлення компетентної та креативно мислячої особистості.

Проблематика розвитку мислення знайшла відображення у працях численних дослідників. Значний внесок у вивчення цієї сфери здійснили такі зарубіжні науковці, як Дж. Брунер, Д. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, С. Метьюз, Р. Пауль, Ж. Піаже, Д. Халперн та інші. Серед вітчизняних учених вагому увагу дослідженню зазначеного питання приділяють І. Бондарчук, Т. Воропай, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, Л. Терлецька та інші.

Концептуалізація технологій розвитку мислення як освітньої інновації відносно нещодавно стала предметом наукового інтересу вітчизняних педагогів і методистів. Це зумовлено історичною динамікою наукових поглядів на можливість формування мисленневих процесів у молодших школярів протягом останнього століття. Наприкінці XIX – початку XX століття дослідники, аналізуючи тогочасну систему освіти, акцентували увагу на тому, що навчально-виховний процес у навчальних закладах базувався переважно на некритичному засвоєнні учнями інформації та механічному запам'ятовуванні навчального матеріалу. У цей же період було проведено низку досліджень інтелектуального розвитку дітей, автори яких констатували недостатній рівень його сформованості, що, відповідно, ставило під сумнів можливість розвитку критичного мислення у молодшому шкільному віці (Ж. Піаже, В. Штерн та ін.).

Друга половина XX століття ознаменувалася активізацією науково-теоретичних та емпіричних досліджень у цій галузі (зокрема, розробка концепції зони найближчого розвитку Л. Виготським; розвивальне навчання Д. Ельконіна; проблема розумового виховання у працях Ш. Амонашвілі; дослідження розвитку пізнавального інтересу та активності учнів, відображені в роботах Г. Люблінської та ін.), які заклали підґрунтя для подальших наукових розвідок щодо шляхів формування критичного мислення у дітей. Результати цих досліджень дозволили сучасним науковцям (Т. Воропай, Д. Десятов, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло) дійти висновку про те, що

молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку критичного мислення.

Розвиток мислення також тісно пов'язаний з виникненням важливих психологічних новоутворень молодшого шкільного віку, таких як довільність аналізу, формування внутрішнього плану дій та розвиток рефлексії (Ж. Піаже).

Актуалізація розвитку творчого потенціалу учнів є важливою на всіх етапах шкільного навчання, проте особливого значення набуває формування креативного мислення саме в молодшому шкільному віці. Дослідженню цієї проблематики присвячені праці багатьох педагогів і психологів, серед яких Ж. Піаже, Г. Костюк.

Компетентності, набуті учнями в початкових класах, такі як комунікативні навички, здатність до вільного висловлювання та аргументації власної думки, вміння спільно розв'язувати навчальні завдання, самостійність та критичність мислення, прояви креативності та ініціативи, навички аналізу та узагальнення, не лише забезпечують якісну основу для подальшого навчання, виховання та розвитку школярів, але й значною мірою детермінують їхню майбутню практичну, громадську та професійну діяльність.

Глобалізаційні процеси, динамічний розвиток усіх сфер життєдіяльності у світі та трансформаційні зміни в Україні зумовлюють необхідність адаптації освітніх підходів. Сучасна світова освіта дедалі більше орієнтується на інноваційність та міждисциплінарність, що актуалізує поглиблене вивчення взаємозв'язків між креативним і логічним мисленням у дітей. Зважаючи на стрімкі зміни у світі, зростає потреба у посиленій увазі до впливу якісних змін в освіті та дослідженні оптимальних шляхів підтримки розвитку мислення дітей в умовах нестабільності, починаючи з раннього віку та враховуючи специфіку психологічних процесів у навчанні.

На основі вищезазначеної проблематики було сформульовано тему дослідження: «Психологічні особливості розвитку логічного мислення молодших школярів».

Об'єкт дослідження: Логічне мислення молодших школярів.

Предмет дослідження: Психологічні особливості розвитку логічного мислення у першокласників.

Мета дослідження: Теоретичне та емпіричне дослідження проблеми розвитку логічного мислення молодших школярів.

Гіпотеза дослідження: Ефективність розвитку логічного мислення учнів початкової школи в процесі навчання може бути досягнута за умови його психологічної діагностики та надання рекомендацій щодо розвитку логічного мислення за допомогою використання завдань з логічним навантаженням та застосування логіко-математичних ігор для дітей молодшого шкільного віку.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети та гіпотези визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз наукової літератури з питань психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку.
2. Емпірично виявити психологічні особливості розвитку логічного мислення молодших школярів в умовах традиційного навчання.
3. Запропонувати практичні рекомендації педагогічним працівникам та батькам щодо оптимізації розвитку логічного мислення молодших школярів.

Для досягнення поставленої мети в роботі використовувалися такі **методи дослідження:**

- **Теоретичні методи:** аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, моделювання.
- **Емпіричні методи:** спостереження, психологічне тестування, аналіз навчальної діяльності учнів.
- **Методи кількісної та якісної статистики.**

Для емпіричної верифікації гіпотези було проведено констатувальний експеримент з використанням наступних методик: для діагностики рівня розвитку логічного мислення учнів початкової школи застосовувалися методики «Четвертий зайвий» та «Класифікація»; рівень розвитку наочно-образного мислення визначався за методикою «Будиночок на галявинці»; за допомогою методики «Логічні задачі» А. Зака досліджувався ступінь розвитку

теоретичного способу розв'язування задач загалом та особливості формування інтелектуального вміння здійснювати логічні міркування.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що отримані емпіричні дані та розроблені методичні рекомендації можуть бути використані педагогами, психологами та батьками в процесі роботи з дітьми молодшого шкільного віку з метою оптимізації розвитку їхнього логічного мислення.

База дослідження: приватна школа «Just Study» м. Хмельницького. У експерименті брали участь учні 1-х класів, всього 62 дитини.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювалася у формі тез, де розглядались ефективні методи навчання математики, спрямовані на розвиток логічного мислення. Описувались приклади використання головоломок, інтерактивних завдань і навчальних настільних ігор для формування навичок логічного аналізу та синтезу.

Структура й обсяг дипломної роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаної літератури (58 джерел), основні результати дослідження викладенні на 59 сторінках.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЩОДО РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**1.4. Наукові підходи до вивчення мислення як когнітивного процесу
в психолого-педагогічній літературі**

Когнітивна діяльність людини розпочинається із сенсорних відчуттів та перцептивних процесів, які є первинною основою для генезису людського мислення. Мислення як інтегративний ментальний процес пронизує всі сфери розумової діяльності, забезпечуючи вихід за межі безпосереднього чуттєвого досвіду. Воно сприяє експансії горизонтів пізнання, забезпечуючи досягнення сутнісних каузальних та кореляційних зв'язків між різноманітними феноменами, а також ініціює рух від верифікованого знання до невідомих аспектів реальності. Антропологічна сутність людини визначається її здатністю до раціонального пізнання. Цю ідею артикулював французький філософ Жан-Поль Сартр, стверджуючи фундаментальну ідентичність між суб'єктом та його когнітивними актами: «Мої думки конституюють мою сутність, що зумовлює безперервність процесу мислення. Екзистенція суб'єкта є наслідком його когнітивної активності, а припинення мислення є неможливим».

Мислення розглядається як іманентна складова людського благополуччя, оскільки воно генерує значне суб'єктивне задоволення, відкриває шлях до естетичного сприйняття та усвідомлення величі, а також сприяє елімінації інертності та апатії. Григорій Сковорода метафорично відображав цю ідею, зазначаючи глибокий інтегративний вплив пізнання істини на внутрішній стан людини: «Когнітивний процес досягнення істини призводить до інтенсифікації внутрішньої енергії та життєвої сили суб'єкта».

Ініціюючим фактором інтелектуальної активності найчастіше виступають проблемні ситуації, які є каталізатором мисленнєвого процесу. Їх виникнення зумовлене внутрішньою когнітивною дисонансом між наявними знаннями та

інформаційними лакунами. Фундаментальною причиною появи таких ситуацій є дефіцит релевантних знань або недостатність інформаційного забезпечення. Саме наявність когнітивної проблеми спонукає розумову діяльність людини до пошуку відповідей та розв'язання поставлених завдань. У філософському контексті мислення інтерпретується як процес, детермінований соціокультурним середовищем, а його якісні характеристики еволюціонують паралельно з прогресом людської цивілізації.

Луцій Сенека прогностично зазначав: «У майбутньому нащадки будуть дивуватися обмеженості нашого сучасного розуміння очевидних істин». Дійсно, з розвитком цивілізації та акумуляцією знань завдяки когнітивній діяльності обсяг людської інформації експоненційно зростає. Процеси мислення є предметом дослідження не лише філософії, але й таких дисциплін, як логіка, кібернетика та лінгвістика. Особливе місце серед цих наук посідає психологія, яка не обмежується констатацією та описом ментальних феноменів, а й здійснює пояснення індивідуальних когнітивних процесів: їхньої природи та динаміки, умов, механізмів та причин виникнення, розвитку та вдосконалення думки, розкриваючи закономірності мислення та детермінанти його перебігу.

З психологічної перспективи, мислення визначається як ментальний процес, спрямований на пошук та продукування нової, верифікованої та глибокої інформації внаслідок операцій аналізу та синтезу об'єктивної реальності. У процесі мислення суб'єкт здійснює узагальнене та опосередковане пізнання світу (через знакову систему мови). При цьому ключову роль відіграють існуючі зв'язки та взаємозалежності між об'єктами та явищами (Волконська, Т., 2019).

Мислення є одночасно інтелектуальною та практичною формою активності, оскільки воно інтегрує процеси когнітивного відображення та креативного трансформування образів і уявлень, що зберігаються в мнемічній системі. Це є динамічний процес, що модифікує поведінкову активність завдяки когнітивним зусиллям суб'єкта.

Мислення перебуває у тісній взаємодії із сенсорним пізнанням, яке

виступає його інформаційним джерелом та когнітивним фундаментом. Завдяки відчуттям та сприйняттю мислення встановлює безпосередній зв'язок із зовнішнім середовищем та здійснює його відображення. Проте в процесі розумової діяльності індивід виходить за межі безпосереднього сенсорного досвіду, здійснюючи пізнання явищ, які не піддаються безпосередній перцепції. Геракліт стверджував, що мисленню відкриваються глибинні онтологічні рівні, недоступні для чуттєвого сприйняття. Він підкреслював взаємозв'язок між індивідуальним логосом (людським мисленням) та об'єктивним космічним логосом (світовим розумом), що знаходить певні кореляції у сучасних наукових дослідженнях (Ісаєва, О., 2018).

Когнітивна діяльність людини є нерозривно пов'язаною з мовленнєвою функцією, без якої її існування є неможливим. Мислення завжди набуває матеріальної репрезентації через знакову систему мови, що є ключовою диференційною ознакою між психікою людини та тварин. Мова забезпечує збереження ментальних конструктів, запобігаючи їхньому зникненню. Слово виконує не лише номінативну функцію, тобто є вербальним позначенням об'єкта, але й одночасно відображає його сутнісні характеристики або атрибути явища. Таким чином, мовленнєвий акт є інтегрованою єдністю мовлення та мислення.

Завдяки соціогенетичній природі мислення людство забезпечує наступність у трансляції інтелектуальних досягнень між поколіннями, створюючи передумови для соціального та науково-технічного прогресу.

Розглянемо основні теоретичні парадигми, що експлікують процес мислення, які можна класифікувати на дві великі категорії:

1. Теорії, що базуються на гіпотезі про наявність у людини індивідуальних когнітивних здібностей, які є відносно стабільними та мало піддатливими до впливу онтогенетичного досвіду.

2. Теорії, в основу яких покладено уявлення про те, що розумові здібності індивіда переважно формуються та розвиваються протягом життєвого циклу (Наволокова, Н., 2019).

Концептуальні підходи, що трактують інтелектуальні здібності та інтелект загалом як сукупність внутрішніх когнітивних структур, які забезпечують перцепцію та опрацювання інформації з метою продукування нових знань, утворюють одну з груп теорій мислення. У межах цих парадигм вважається, що відповідні інтелектуальні структури є вродженими та потенційно закладеними в організмі людини, розкриваючись та поступово еволюціонуючи в процесі онтогенезу (Дьюї, Д., 2016).

Протилежні концепції інтелекту ґрунтуються на ідеї, що когнітивні здібності не є іннантними, а їхній розвиток відбувається впродовж життя. Ці теорії пояснюють процес мислення через інтеракцію зовнішніх факторів, внутрішнього розвитку або інтеграцію обох детермінант.

Оригінальні концептуалізації мислення представлені в різних напрямках психологічних досліджень, включаючи емпіричну суб'єктивну психологію з її акцентом на асоціативному характері та інтроспективному методі; гештальтпсихологію, що протиставляє себе елементарності психічних процесів, визнаючи пріоритетність цілісності над окремими компонентами, зокрема й у мисленні; біхевіоризм, де ментальні процеси, включаючи мислення, редукуються до спостережуваної поведінки (як зовнішньої, так і внутрішньої, тобто розумової); а також психоаналіз, що розглядає мислення як процес, детермінований мотиваційними чинниками (Halpern, D. F., 2003).

Інтроспективна теорія інтерпретує мислення як сукупність чистих когнітивних операцій, позбавлених вербального або образного супроводу, що підтверджується свідченнями видатних інтелектуалів (Kuhn, D., 2000).

Генетична теорія встановлює зв'язок між мисленням та причинно-наслідковими відношеннями, розглядаючи його еволюцію у філогенезі та онтогенезі.

Згідно з асоціативною емпіричною психологією, мислення в усіх його проявах зводиться до формування асоціативних зв'язків між слідами минулого досвіду та сенсорними враженнями, отриманими в результаті актуальної взаємодії з середовищем. Проте дана теорія виявилася недостатньою для

пояснення активного та креативного характеру мислення, а також таких феноменів, як селективність перцепції та мнемічних процесів. Це змусило її прихильників визнати креативні здібності мислення апріорними, незалежними від асоціацій, та пояснювати їх вродженими особливостями інтелекту (Синявський, В.В., & Сергєєнкова, О.П., 2018).

У рамках біхевіористичної парадигми мислення розглядалося як процес формування складних асоціативних зв'язків між стимулами та реакціями, що сприяє розвитку практичних навичок та умінь, необхідних для розв'язання конкретних завдань. Гештальтпсихологія, у свою чергу, інтерпретувала мислення як інтуїтивний процес знаходження рішення шляхом виявлення релевантної когнітивної структури або ключового зв'язку (Горбатенко, О., 2018).

Обидва ці підходи зробили значний внесок у дослідження мислення. Біхевіоризм сприяв інтеграції практичного мислення до сфери психологічних досліджень, тоді як гештальтпсихологія акцентувала увагу на значущості інтуїтивних та креативних аспектів у процесі когнітивної діяльності (Онофрійчук, Л.О., 2019).

Значні досягнення у вивченні проблем мислення демонструє психоаналіз, який акцентував увагу на несвідомих формах мислення, а також досліджував вплив потреб та мотиваційних чинників особистості на цей процес. Крім того, у психоаналітичній теорії вперше було досліджено захисні механізми як специфічні форми когнітивної діяльності людини.

Гештальтпсихологічна теорія (М. Вертгаймер, Р. Вудвортс, К. Дункер, В. Келер) постулює ідею апріорного існування інтелектуальних здібностей – задатків. Ця концепція є характерною для багатьох наукових праць у галузі психології мислення, виконаних у німецькій психологічній школі. Згідно з гештальт-теорією мислення, здатність до формування та трансформації когнітивних структур, їхнього виявлення в реальній дійсності є фундаментальною основою інтелекту (Рахімов, А., 2016).

У сучасній психології концепція схем відіграє важливу роль,

відображаючи ідеї, закладені в різних теоретичних підходах. Давно було відзначено, що процес мислення, коли він не спрямований на розв'язання конкретного завдання із зовнішніми детермінантами, підпорядковується певній внутрішній логіці. Саме цю внутрішню логіку, на основі якої формується думка без зовнішньої опори, і називають схемою.

Вважається, що схема ініціюється на рівні внутрішньої мови та надалі регулює розгортання мисленнєвого процесу, забезпечуючи його внутрішню когерентність, послідовність та логічну узгодженість. Ментальний конструкт, позбавлений схеми, зазвичай визначається як аутистична думка. Схема не є статичною або незмінною когнітивною одиницею, вона має власну історію становлення та розвитку, що відбувається через опанування нової логіки та засобів управління мисленням. Регулярне застосування певної схеми без істотних модифікацій призводить до її поступової автоматизації, трансформуючи її в розумову операцію (Пометун, О.І., 2014).

Інформаційна теорія мислення стверджує, що креативне мислення проявляється вже на етапі постановки завдання та має специфічну динаміку (М. Вертгаймер, Р. Вудвортс, К. Дункер, О. Зельц, Г. Ліндсей, А. Лук, Я. Пономарьов). Подібно до загального процесу мислення, воно проходить такі етапи: формування ментального образу, що відповідає умовам завдання; операції аналізу, синтезу та, перш за все, узагальнення; знаходження принципу розв'язання; отримання результату. Проте зміст кожного етапу характеризується особливою складністю. Крім того, цей вид мислення ґрунтується на високій інтелектуальній активності та ставленні до творчості як до особистісної цінності (Гудзик, І., 2014).

Теорія поетапного формування розумових дій і понять внесла новаторські ідеї в дослідження когнітивної сфери, запропонувавши концепцію планомірного формування розумових дій. П.Я. Гальперін визначив етапи процесу інтеріоризації зовнішніх дій та окреслив умови, що забезпечують максимально повну та ефективну трансформацію цих дій у внутрішні, наділені заданими характеристиками.

Процес перенесення зовнішньої дії у внутрішню ментальну форму відбувається поступово, проходячи певні стадії. Кожен етап супроводжується зміною дії за кількома параметрами. Повноцінна розумова дія, що належить до вищого рівня інтелектуальної діяльності, не може сформуватися без поступового спираючого на попередні способи її виконання, починаючи з вихідної форми дії – практичної, наочно-дієвої, максимально повної та розгорнутої (Чепурна, О.М., 2019).

Виділяють чотири основні параметри, за якими відбувається трансформація дії під час її інтеріоризації: рівень виконання, ступінь узагальнення, повнота фактично виконуваних операцій та ступінь освоєння. Щодо першого параметра, дія проходить три послідовні підрівні: виконання з матеріальними об'єктами, дія у зовнішньому мовному плані (голосно) та дія у внутрішньому плані – подумки. Інші три параметри відображають якісні характеристики дії на певному етапі: її узагальненість, скороченість та рівень засвоєння (Савченко, О. Я., 2017).

Процес формування розумових дій відбувається наступним чином:

1. Ознайомлення зі структурою майбутньої дії у практичному аспекті, а також з вимогами (зразками), яким вона повинна відповідати в кінцевому підсумку. Це ознайомлення є орієнтовною основою майбутньої дії.
2. Виконання заданої дії у зовнішній формі у практичному аспекті з реальними об'єктами або їхніми заміниками. Освоєння цієї зовнішньої дії відбувається за всіма основними параметрами з певним типом орієнтування на кожному етапі.
3. Виконання дії без безпосередньої опори на зовнішні зовнішні предмети або їх заміники. Перенесення дії із зовнішнього плану у план голосної мови, що передбачає не лише вербалізацію дії, а й мовне виконання предметної дії.
4. Перенесення голосномовної дії у внутрішній ментальний план, вільне проговорювання дії цілком подумки («про себе»).

5. Виконання дії у плані внутрішньої мови з відповідними їй трансформаціями та скороченнями процесу й деталей виконання зі сфери свідомого контролю та переходом на рівень інтелектуальних умінь, навичок і компетенцій (Макаренко, В. М., 2014).

Нейропсихологічна теорія (О. Лурія, К. Прибрам) постулює, що мислення ґрунтується на інтегрованій діяльності різних функціональних систем головного мозку. При цьому, подібно до інших когнітивних процесів, воно характеризується динамічною та системною локалізацією (Дичківська, І. М., 2013).

О. Леонтьєв запропонував концепцію мислення, згідно з якою між структурами зовнішньої, поведінкової діяльності, та внутрішньої, ментальної діяльності, існують відносини аналогії. Внутрішня розумова діяльність не лише є похідною від зовнішньої, практичної діяльності, але й має принципово ідентичну структуру. У ній, як і в практичній діяльності, можуть бути виокремлені окремі дії та операції. При цьому зовнішні та внутрішні елементи діяльності є взаємозамінними. До складу розумової, теоретичної діяльності можуть входити зовнішні, практичні дії, і навпаки, у структуру практичної діяльності можуть включатися внутрішні розумові операції та дії.

Діяльнісна теорія мислення сприяла розв'язанню багатьох практичних завдань, пов'язаних із навчанням та когнітивним розвитком дітей. На її основі було розроблено низку теорій навчання, які також можна розглядати як теорії розвитку мислення (Міщенко, Т., 2008).

В останні десятиліття, завдяки прогресу в галузі кібернетики, інформатики, а також створенню алгоритмічних мов високого рівня у математичному програмуванні, з'явилися перспективи для формування нової інформаційно-кібернетичної теорії мислення. Її основу складають такі фундаментальні поняття, як алгоритм, операція, цикл та інформація. Алгоритм визначає послідовність дій, необхідних для розв'язання певного завдання. Операція характеризує окрему дію, її зміст та призначення. Цикл стосується багаторазового повторення одних і тих самих дій до моменту отримання

бажаного результату. Інформація, своєю чергою, охоплює сукупність даних, що передаються між операціями під час розв'язання завдань (Стіл, Д., 2021).

Згідно з цими підходами, людина від народження володіє трьома якісно різними, ієрархічно організованими типами продуктивних інтелектуальних систем:

1. Система обробки інформації, що спрямовує увагу з одного її виду на інший.
2. Система, відповідальна за постановку цілей та управління цілеспрямованою діяльністю.
3. Система, що відповідає за модифікацію існуючих систем першого та другого типів і створення нових подібних систем (Редкол, В.В., 2013).

Швейцарський науковець та один із найвпливовіших психологів сучасності Жан Піаже запропонував теорію інтелектуального розвитку в дитячому віці, яка суттєво вплинула на сучасне розуміння цього процесу. У своїй теоретичній концепції він підкреслював практичне та діяльнісне походження ключових інтелектуальних операцій (Barrow, L. H., 2003).

Теорія, розроблена Жаном Піаже, відома як «операційна теорія мислення» (термін «операція» є центральним у цій концепції). За визначенням Піаже, операція є «інтеріоризованою дією», що виникає внаслідок трансформації зовнішньої, предметної дії у внутрішній ментальний план (цей процес називається «інтеріоризацією»). Операції координуються між собою, утворюючи інтегровану систему, характерною ознакою якої є зворотність, що означає наявність для кожної операції симетричної та протилежної їй операції (Ennis, R. H., 2011).

У розвитку операційного інтелекту у дітей Ж. Піаже виокремив чотири основні стадії:

1. Стадія сенсомоторного інтелекту (від народження до приблизно двох років), що характеризується розвитком здатності сприймати та пізнавати предмети навколишнього світу в їхніх відносно сталих властивостях та ознаках.

2. Стадія доопераційного мислення (від двох до семи років), на якій у дитини формується мова, розпочинається активний процес інтеріоризації зовнішніх дій з предметами та формуються наочні уявлення.

3. Стадія конкретних операцій з предметами (від 7-8 до 11-12 років), де розумові операції набувають властивості зворотності.

4. Стадія формальних операцій (від 11-12 до 14-15 років), що характеризується здатністю дитини виконувати операції в усному плані, використовуючи логічні міркування, а внутрішні розумові операції трансформуються у структурно організоване ціле (Скрипченко, О., 2015).

Мислення є однією з фундаментальних функцій людського мозку і, з одного боку, є природним когнітивним процесом. Однак мислення не існує поза соціокультурним контекстом, мовою, акумульованими людськими знаннями та методами розумової діяльності, такими як логічні або математичні прийоми. Індивід стає суб'єктом мислення лише тоді, коли опановує мову, поняття та логіку, які є результатом історичного розвитку суспільства. Завдання, що постають перед мисленням індивіда, завжди детермінуються умовами суспільства, в якому він функціонує. Таким чином, людське мислення має суспільну природу (Скворцова, С. О., 2011).

На думку С. Рубінштейна, основна мета мислення полягає у виявленні суттєвих, необхідних зв'язків, що базуються на об'єктивних закономірностях, та їхньому відокремленні від випадкових кореляцій, зумовлених конкретною ситуацією (Титаренко, Л.В., 2011). Переходячи від випадкового до необхідного, мислення одночасно здійснює перехід від сингулярного до універсального. Зв'язки, що виникають внаслідок випадкового збігу умов, обмежених часом та простором, мають лише одиничний характер. Водночас зв'язки, що відображають закономірності, є загальними, оскільки вони зберігаються за різних змін несуттєвих умов. Розкриваючи ці сутнісні зв'язки, мислення виконує функцію узагальнення (Charman, L., & Bradley, R., 2006).

Як засвідчує огляд наукової та навчальної літератури, дослідженню процесів мислення, які вчені спочатку визначали як «творчі», передували певний

науковий пошук. Ідея розвитку критичного мислення зародилася в Сполучених Штатах Америки та сягає своїм корінням у праці відомих американських психологів ХХ століття Вільяма Джеймса та Джона Дьюї, які визначали критичне мислення як компетентне та відповідальне мислення, що продукує обґрунтовані судження на основі чітких критеріїв, підлягає самокорекції та розглядається в контексті. Вони стверджували, що критичне мислення активізується тоді, коли індивід стикається з певною проблемною ситуацією.

На думку Д. Халперн, мислення є збалансованим, логічним та цілеспрямованим процесом. Індивід, який демонструє критичне мислення, використовує когнітивні навички та стратегії, що підвищують вірогідність досягнення бажаного результату. Передумовами критичного мислення є готовність до планування, когнітивна гнучкість, наполегливість, здатність до корекції помилок, метакогнітивне усвідомлення та вміння знаходити компроміси. Д. Халперн розкриває природу еволюційного мислення, що базується на навичках критичного мислення, включаючи операції пошуку шляхів досягнення мети, логічного виведення, аналізу аргументів, перевірки гіпотез та оцінки ймовірності подій. Тому, на думку відомого американського психолога Д. Халперна, освіта майбутнього повинна забезпечити учнів двома ключовими групами навичок: здатністю до швидкої орієнтації в зростаючому інформаційному потоці та здатністю до розуміння й застосування інформації (Halpern, D. F., 2003).

Схожу позицію займає Дж. Барелл, характеризує індивіда, здатного до ефективного мислення, як того, хто вміє розв'язувати проблеми, проявляє когнітивну стійкість, володіє емоційною саморегуляцією, є відкритим до нових ідей, співпрацює у вирішенні проблем, активно слухає співрозмовників, виявляє позитивне ставлення до різних точок зору, демонструє толерантність до невизначеності та емпатію; така людина розглядає проблеми з різних перспектив, встановлює численні зв'язки між явищами, аналізує різноманітні варіанти розв'язання проблем, здатна робити логічні висновки, рефлексує щодо власних думок та емоцій, здійснює їхню оцінку, прогнозує наслідки, ставить

цілі та проявляє допитливість; ця людина застосовує набуті знання та вміння в різноманітних ситуаціях та активно сприймає нову інформацію (Kagan, M. F., 2007).

Мислення визначається як процес аналізу, синтезу та обґрунтування інформації; здатність до формування або модифікації власної позиції на основі фактів та аргументів, а також до коректного застосування отриманих результатів та прийняття обґрунтованих рішень (Саєнко, Ю. О., 2018).

Будь-який процес мислення здійснюється через механізм узагальнення, передбачаючи рух від сингулярного до універсального та навпаки. Мислення є динамікою когнітивної діяльності, що забезпечує встановлення зв'язків між окремими елементами та цілісними категоріями. Це процес опосередкованого, узагальненого пізнання об'єктивної реальності, що базується на розкритті існуючих зв'язків, відносин та опосередкувань. Як теоретична пізнавальна діяльність, мислення є нерозривно пов'язаним із практичною діяльністю (Терно, С. О., 2010).

Теоретичне мислення є процесом, що супроводжує перехід від одиничного до загального та від загального до одиничного, від зовнішніх проявів до сутності та від сутності до її маніфестацій. Реальне мислення є динамікою думки, яка може бути адекватно осмислена лише в єдності діяльності та її результатів, процесу та змісту мислення, а також взаємодії мислення та думки.

Основним змістом мислення є поняття, яке являє собою узагальнене, опосередковане знання про об'єкт, що ґрунтується на розкритті його сутнісних об'єктивних зв'язків та відносин.

Понятійний зміст мислення формується в процесі історичного розвитку наукових знань, що відбувається паралельно з прогресом суспільної практики. Його еволюція є історично детермінованим процесом, що підпорядковується об'єктивним закономірностям розвитку (Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., & Davies, P., 2002).

Мислення зазвичай передбачає єдність та взаємопроникнення понять,

серед яких виокремлюються, по-перше, більш-менш узагальнені образи – уявлення. Іноді не лише абстрактне значення слова, але й конкретний образ виступає носієм змісту та виконує важливі функції в розумовому процесі. Це відбувається тому, що методи мислення не є автономними, а базуються на семантичних структурах, що позначають об'єкти реальності.

Таким чином, когнітивна діяльність може здійснюватися як через оперування поняттями, так і через використання образів, що особливо яскраво проявляється у метафоричному та художньому мисленні. Хоча в теоретичному аналізі доцільно розрізняти абстрактне теоретичне мислення та образне мислення, вони відрізняються переважно домінуванням одного з них – поняття або образу. Проте в реальному процесі мислення зазвичай відбувається комбінація як абстрактних понять, так і образів, представлених через вербальну форму або у вигляді ментальних репрезентацій.

1.5. Когнітивні особливості та психологічні особливості розвитку мислення молодших школярів.

Мисленнєва діяльність учнів молодшого шкільного віку характеризується домінуванням конкретно-образного типу. Це означає, що при розв'язанні когнітивних завдань вони оперують наочними репрезентаціями об'єктів, їхніми візуальними образами або уявленнями, що детально вербалізуються.

У процесі навчальної діяльності спостерігається динамічна зміна співвідношення між образними та понятійними компонентами мислення, а також між конкретним та абстрактним рівнями когнітивного відображення. Характер цих змін є варіативним та залежить від специфіки навчального матеріалу. Педагогічна мета полягає у сприянні розвитку як абстрактного, так і конкретного мислення учнів (Марченко, О. Г., 2017).

З прогресом когнітивного розвитку учні початкової школи демонструють зростаючу здатність до усвідомлення та розв'язання складніших пізнавальних і практичних завдань, здійснюючи необхідні для цього когнітивні операції, а

також вербалізуючи свої ментальні процеси через судження, поняття, міркування та умовиводи (Liu, Q., Lee, L. E., 2010).

У когнітивній діяльності молодших школярів превалюють практично-дійовий та образно-мовний аналіз. Завдяки такому інтегрованому підходу до опрацювання навчального матеріалу їхні знання набувають глибини та повноти, оскільки вони розглядають різні аспекти навчального предмета. Проте на цьому етапі розвитку вони ще не повністю спроможні встановлювати інтегративні зв'язки між цими аспектами, часто обмежуючись переліком ізольованих частин або властивостей без виявлення їхньої взаємозалежності.

У процесі порівняльної діяльності молодші школярі демонструють індивідуальну варіативність, виявляючи різний рівень успішності за однакових умов. Частина учнів здатна ідентифікувати лише відмінності між об'єктами, тоді як інші одночасно виявляють як подібності, так і відмінності (Ковтун, Г. М., 2014).

Характер процесу порівняння у молодших школярів може варіюватися від синтетично-узагальнюючого до аналітичного.

У ході навчального процесу відбувається еволюція операцій порівняння, що використовуються учнями. Вже у другому класі спостерігається збільшення кількості дітей, які здатні виявляти не лише диференційні, але й спільні ознаки порівнюваних об'єктів. При порівнянні предметів учні другого класу визначають значно більшу кількість релевантних ознак порівняно з першокласниками, частіше здійснюючи порівняння за суттєвими характеристиками (Тамберг, Ю., 2014).

Психологічні дослідження констатують, що молодші школярі значно легше ідентифікують відмінності між об'єктами, ніж їхню схожість. Л. Румянцева на основі своїх емпіричних даних дійшла висновку, що дана тенденція є специфічною для процесу вивчення нових об'єктів. При порівнянні добре знайомих об'єктів діти виявляють більшу кількість спільних ознак, ніж відмінностей. Дослідниця підкреслює, що збагачення когнітивного досвіду та розвиток спостережливості сприяють збільшенню кількості виявлених

подібностей при повторному порівнянні. Проте молодші учні часто стикаються з труднощами при порівнянні предметів або явищ через нездатність самостійно розробити алгоритм порівняння, що зумовлює їхнє звернення за педагогічною підтримкою. У зв'язку з цим актуальним є проведення цілеспрямованої роботи з формування у дітей уміння здійснювати порівняльний аналіз (Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S., 2011).

Розвиток абстрактного мислення у школярів проявляється у здатності до виокремлення загальних та суттєвих ознак, а також зв'язків між об'єктами або явищами, при цьому відбувається диференціація несуттєвих характеристик. Однією з особливостей процесу абстрагування у молодших школярів є тенденція до виділення зовнішніх, яскравих ознак замість сутнісних. Інша специфічна риса полягає в тому, що діти демонструють кращу здатність до абстрагування властивостей предметів, ніж зв'язків між ними. Враховуючи ці особливості, педагогу необхідно акцентувати увагу учнів на прихованих, але важливих ознаках та їхніх взаємозалежностях (Белкіна-Ковальчук, О. В., 2014).

Залежно від характеру розв'язуваних завдань розрізняють два види абстрагування: первинне та вторинне. Первинне абстрагування пов'язане з процесом узагальнення, що призводить до формування нових понять або закономірностей. Вторинне абстрагування відбувається при застосуванні вже сформованих понять або закономірностей для розв'язання нових проблемних ситуацій.

У розвитку абстрактного мислення значну роль відіграють навчальні заняття з математики, де учні оперують абстрактними поняттями. Учні першого класу ще не сприймають числа як самостійні об'єкти мислення, асоціюючи їх з конкретними предметами. Проте діти цього вікового періоду вже здатні виконувати числові операції, спираючись на наочні матеріали, такі як пальці або лічильні палички. Поступово, в процесі вивчення математичних дисциплін, учні здійснюють перехід від маніпулювання конкретними об'єктами до оперування уявленнями та вербальними символами, що забезпечує можливість роботи з числами без прив'язки до матеріальних аналогів (Wilson, M., 2002).

Для оптимізації навчального процесу є важливим розуміння умов, за яких діти демонструють ефективніше застосування того чи іншого виду абстрагування. Первинне абстрагування проявляється тоді, коли учні формують нові поняття через безпосередню взаємодію з конкретними предметами, а вторинне – коли для розв'язування завдань використовуються схематичні репрезентації, що поєднують наочний та абстрактний матеріал.

Однією з ключових розумових операцій є узагальнення. Характерною особливістю узагальнюючої діяльності молодших школярів є використання лише тих ознак, які вони самостійно ідентифікують як суттєві (Watson, G., & Glaser, E. M., 2006).

Розвиток мислення молодших школярів є пріоритетним завданням сучасної педагогічної науки. Українські науковці, такі як Софія Русова, Василь Сухомлинський, Григорій Костюк та інші, зробили значний внесок у дослідження цього когнітивного процесу.

Софія Русова акцентувала увагу на значущості активізації уяви та образного мислення у молодшому шкільному віці через залучення творчих завдань, мистецьких видів діяльності та ігрових форм навчання. Її праці підкреслювали важливість емоційного компонента у формуванні мисленнєвих процесів.

Василь Сухомлинський у своїх наукових працях розглядав мислення як ключовий інструмент пізнання навколишнього світу, зокрема наголошував на розвитку логічного та практичного мислення через експериментальні завдання, інтегровані з реальними життєвими ситуаціями.

Григорій Костюк досліджував вікові психологічні особливості молодших школярів, акцентуючи увагу на розвитку аналітичного та синтетичного мислення. Його наукові розвідки вказували на важливість використання навчальних методик, що інтегрують логічні та креативні аспекти когнітивної діяльності.

Основними видами мислення, характерними для молодших школярів, є:

1. Образне мислення: базується на уявленнях та процесах візуалізації об'єктів.
2. Логічне мислення: формується на основі операцій аналізу, порівняння та виведення умовиводів.
3. Творче мислення: пов'язане з продукуванням нестандартних підходів до розв'язання проблемних ситуацій.

Українські педагоги підкреслюють, що ефективний розвиток мислення молодших школярів є можливим через інтеграцію різноманітних педагогічних методів, включаючи ігрові, інтерактивні, експериментальні та практико-орієнтовані підходи (Вукіна, Н. В., Дементієвська, Н. П., & Сущенко, І. М., 2017).

Як свідчать результати досліджень Г. Блонського, Л. Виготського, Р. Натадзе та інших науковців, учні перших класів, характеризуючи предмети, першочергово описують різноманітні дії цих предметів та дії, спрямовані на них. Наприклад, розмірковуючи про сонце, рослини, тварини, дитина зазначає, що: «сонце гріє, світить...», «яблуна росте, дає яблука, вони смачні, ми їх їмо», «корова дає молоко», «птахи літають, співають...» (Данилова, Л. В., 2017).

Розвиток здатності до узагальнення у дітей відбувається поступово, від конкретного сенсорного сприйняття до більш абстрактного та образного розуміння; в процесі цього формуються зв'язки між конкретним і загальним, а також зворотний зв'язок від загального до конкретного (Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan A, 2001).

У процесі когнітивного розвитку учнів узагальнення проходять етапи від широких, загальних понять до більш диференційованих і спеціалізованих. Узагальнення тісно пов'язане з процесом конкретизації знань. Опанування понять, правил та закономірностей здійснюється через аналіз окремих фактів, предметів та явищ. Засвоєні теоретичні поняття та закономірності надалі застосовуються при розв'язанні конкретних завдань (Стребна, О. В., 2018).

Індукція та дедукція відіграють важливу роль у процесі засвоєння знань, будучи двома взаємодоповнюючими аспектами єдиного розумового процесу. За

допомогою аналізу, синтезу та узагальнення при вивченні окремих явищ та предметів формуються узагальнення та засвоюються загальні концепції, правила та закономірності, що є індуктивним шляхом міркувань. Згодом ці узагальнені знання використовуються у практичній діяльності для розв'язання конкретних завдань, що є прикладом дедуктивного способу міркувань (Матющенко, С., 2012).

Психологічний аспект мислення як пізнавальної діяльності передбачає врахування не лише сутності та операційного боку цієї діяльності, але й її мотиваційної складової. Когнітивний розвиток є інтегрованою єдністю змісту, операцій та мотивації пізнавальної діяльності. Ці три аспекти тісно взаємопов'язані та взаємозалежні, проте в педагогічному управлінні кожен з них потребує індивідуалізованої уваги (Lister, M., 2002).

На основі результатів експериментальних досліджень (Л. Божович, Л. Славіної та інших) встановлено, що навчальна діяльність молодшого школяра детермінується подвійними мотивами:

- широкими соціальними мотивами, пов'язаними із системою соціальних відносин, у які дитина вступає, набуваючи статусу школяра;
- мотивами навчання, пов'язаними з навчальним процесом, де провідну роль відіграють пізнавальні інтереси, що відображають пізнавальні потреби школяра.

Під впливом вимог навчальної діяльності методи узагальнення поступово удосконалюються: від використання наочно-мовних способів до уявно-мовних, а в кінцевому підсумку – до понятійно-мовних, що зумовлює зміни в результатах самого процесу узагальнення (Пошетун, О. І., & Сущенко, І. М., 2017).

Спеціально організована педагогічна діяльність, спрямована на розвиток у дітей умінь узагальнювати, класифікувати та групувати об'єкти, є важливою умовою для розвитку їхніх розумових операцій. Узагальнення, що відбувається в процесі засвоєння знань, є фундаментальною основою для розвитку конкретизації та застосування результатів узагальнення в нових навчальних і

практичних ситуаціях (Кроуфорд, А., Саул, В., Метьюз, С., & Макінстер, Д., 2018).

Емпіричні дослідження, проведені в пошуковому напрямі, підтверджують, що за умов дотримання певних педагогічних умов можна значно підвищити ефективність процесу переходу учнів від оперування конкретними об'єктами до абстрактних понять та від абстрактного до конкретного рівня мислення (Johnson, S. D., Shulman, H. L., 2004).

З віком зростає кількість індуктивних висновків, а їхня достовірність та змістовність залежать від когнітивного досвіду, набутого дітьми (посилаючись на М. Шардакова). Одночасно формується здатність до дедуктивних умовиводів, що спочатку ґрунтуються на конкретних узагальненнях, отриманих через безпосереднє спостереження, а згодом – на абстрактних поняттях, підкріплених конкретними ситуаціями. Молодші школярі демонструють швидше опанування індуктивних умовиводів (Anderson, J. R., 2004).

Спостерігаються значні індивідуальні відмінності в інтелектуальній діяльності молодших школярів, що проявляються у рівнях розвитку таких когнітивних операцій, як аналіз та синтез, абстрагування та узагальнення, а також у співвідношенні конкретно-образних та абстрактно-словесних компонентів, що свідчить про гнучкість їхнього мислення (Чорний, О., 2015).

Значну роль у процесі розвитку мислення у дітей відіграє накопичення сенсорного досвіду, формування зв'язного мовлення та різноманітних форм самостійної діяльності, таких як гра, трудова діяльність, образотворче мистецтво тощо. Важливим аспектом є також спостереження за навколишнім світом, взаємодія з природним та соціальним середовищем, сприйняття вербальної інформації (розповіді, бесіди) та активна комунікація з дорослими (запитання та відповіді). Мислення дітей дошкільного віку характеризується переважно практичною спрямованістю, що є подібним до мислення молодшого школяра, який також часто використовує практичний аналіз, наприклад, при лічбі предметів (Черушева, Г. Б., Щіпановська, О. Р., & Пархоменко, В. В., 2012).

Учні середнього шкільного віку вже здатні виокремлювати суттєві ознаки предметів та явищ, встановлювати основні зв'язки між ними, що забезпечує можливість робити обґрунтовані умовиводи на основі цих ознак у різних контекстах. Розвиток мислення у дітей проявляється не лише у зміні його змістового наповнення, але й у трансформації самого когнітивного процесу.

Перехід від оперування конкретними предметами та одиничними образами до абстрактних понять та уявлень сприяє вдосконаленню методів розумової діяльності. У цьому процесі дитина опановує нові способи розв'язання інтелектуальних завдань та поступово оптимізує їх. Вказана динаміка відбувається через еволюцію ставлення до сенсорного пізнання, мовленнєвої діяльності та практичної взаємодії з навколишнім світом. Застосування теоретичних знань у практичній діяльності є важливим чинником розвитку мислення (Бадер, В. О., 2020).

Формування мисленнєвих процесів також може бути ефективно стимульоване через організацію групової інтелектуальної діяльності. Наприклад, колективна співпраця сприяє чергуванню та критичному аналізу продукованих ідей. Однією з методик такого формату є «Брейнстормінг» або «мозковий штурм», який активно застосовується в освітньому процесі для інтенсифікації креативного мислення (Савченко, О. Я., 2020).

Розвивальне навчання орієнтоване на максимальну актуалізацію пізнавальних здібностей учнів, включаючи сприйняття, мислення, пам'ять, уяву тощо. Його методологічною основою є використання незавершених циклів психічного розвитку дитини, що сприяє формуванню мисленнєвих компетенцій, автономності, пізнавального інтересу та оптимізації різних форм навчальної діяльності. Методика розвивального навчання передбачає активне впровадження проблемного навчання, використання когнітивних завдань та озброєння учнів стратегіями пізнавальної діяльності (Piaget, J., 2000).

Для оптимізації власної когнітивної діяльності можуть бути застосовані рекомендації М. Бживак-Качинської, які включають такі ключові аспекти: навчання мисленню є безперервним процесом, що триває протягом усього

життя; найефективніші прояви мислення спостерігаються при зіткненні з труднощами в діяльності; життєві випробування є необхідною умовою для розвитку мислення, інтелекту та особистісних якостей; при розв'язанні складних проблемних ситуацій не слід обмежуватися першою запропонованою ідеєю, а необхідно розглянути множинні альтернативні варіанти, здійснити їх порівняльний аналіз та обрати оптимальний; перед початком будь-якої діяльності є важливим здійснення оцінки потенційних наслідків (Ігнатюк, О., Андрієнко, Л., & Вигівська, Г., 2011).

Таким чином, розвивальне навчання ґрунтується на застосуванні принципів, методів та прийомів, що максимально сприяють розвитку когнітивних здібностей учнів, таких як перцепція, мислення, мнемічні процеси та уява. Використовуючи незавершені цикли психічного розвитку дітей, воно сприяє формуванню їхніх мисленнєвих навичок, самостійності, пізнавального інтересу та вдосконалює різні аспекти освітнього процесу.

1.6. Методичні підходи до проблеми розвитку мислення учнів початкових класів

Під терміном «мислення» в науковому дискурсі розуміється інтегрована сукупність когнітивних операцій, опанування яких передбачає залучення індивідом розумових процесів найвищого ієрархічного рівня для формулювання обґрунтованих висновків, здійснення оцінювальної діяльності та прийняття усвідомлених рішень. Відповідно до ієрархічної організації психічних процесів, мислення охоплює такі операції, як мнемічне відтворення (запам'ятовування), когнітивне осягнення (розуміння), практичне застосування, аналітична декомпозиція (аналіз), синтетичне інтегрування (синтез) та оцінювальне судження (оцінка). Перші три рівні – відтворення знань, їх розуміння та застосування – розглядаються як підпорядковані процеси (мислення нижчого порядку), тоді як наступні три – аналіз, синтез та оцінка – репрезентують операції вищого порядку (мислення високого рівня, критичне

мислення) (табл. 1.1).

За умови застосування такої таксономії процесів мислення педагог отримує чітку методологічну основу для формулювання навчальних цілей. Оптимальний вибір когнітивно складних завдань та застосування різноманітних педагогічних методів, спрямованих на досягнення конкретних навчальних результатів, сприяє активізації мисленнєвої діяльності учнів (Колодій, Т., 2014).

Таблиця 1.1. – Комплекс мисленнєвих операцій як модель розвитку мислення у дітей молодшого шкільного віку

Навчальна мета/рівень	Результат, якого досягають учні
Знання	Мнемічне відтворення учнями змісту навчальної інформації, включаючи фактичні дані, концептуальні одиниці та термінологію.
Розуміння	Когнітивна здатність учня до сприйняття та інтерпретації викладеного матеріалу з можливістю його трансляції в інші репрезентаційні форми, встановлення семантичних зв'язків в інформації, а також здійснення прогностичних суджень на основі попередньо засвоєних знань.
Застосування	Уміння автономно використовувати раніше набуті знання в нових контекстах або ситуаціях, а також застосовувати теоретичні концепції в різноманітних життєвих сценаріях.
Аналіз	Когнітивна здатність учнів до декомпозиції складного матеріалу на окремі складові елементи, здійснення компаративного аналізу цих елементів та встановлення розуміння організаційної моделі та структурних взаємозв'язків між ними.
Синтез	Здатність учнів до креативного поєднання окремих частин або елементів в нову інтегровану цілісність, що характеризується відмінними властивостями.
Оцінювання	Уміння учнів здійснювати кількісні та якісні оцінювальні судження на основі застосування чітко визначених критеріїв або стандартів, а також формулювати ціннісні судження щодо ідей, досліджень, рішень та методологічних підходів.

У педагогічній літературі представлені різноманітні методичні підходи до розвитку мислення молодших школярів. Доцільно враховувати класифікацію методів на основі ключових когнітивних навичок, що формуються в процесі їхньої реалізації:

1. Здатність до генерування гіпотетичних тверджень.
2. Уміння лаконічно формулювати та аргументовано відстоювати власну точку зору.
3. Навичка критичного аналізу текстової інформації.

4. Здатність до інтегрування різнорідної інформації в цілісну структуру.

5. Уміння здійснювати метакогнітивну рефлексію.

Запитання також є вагомим інструментом стимуляції мисленнєвої діяльності, виступаючи ініціатором когнітивного процесу. Педагогу слід уникати вимоги негайної відповіді від учня, враховуючи індивідуальні відмінності у швидкості мислення. Надання часу для обмірковування сприяє формулюванню більш обґрунтованих відповідей, оскільки критичне мислення є автономним та індивідуально обумовленим процесом (Белкіна-Ковальчук, О. В., 2016).

У процесі навчального заняття педагог може застосовувати наступні типи запитань:

1. Запитання на відтворення знань, що вимагають механічного пригадування інформації, наприклад: «Які геометричні фігури вам відомі?», «Назвіть сусідні числа».

2. Запитання на розуміння, спрямовані на розкриття значущості об'єкта вивчення та виявлення зв'язків між ідеями та фактами, наприклад: «Як ви інтерпретуєте терміни «число» та «цифра»?».

3. Запитання на застосування, що передбачають використання вже засвоєної інформації в нових умовах або ситуаціях, наприклад: «Яким чином ми використовуємо математичні знання та вміння в повсякденному житті?».

4. Запитання аналітичного характеру, що включають декомпозицію інформації на складові елементи, виокремлення ключових частин, їх порівняльний аналіз та побудову об'єктної моделі на основі виявлених взаємозв'язків (причинно-наслідкових). Приклад: «При порівнянні квадрата та прямокутника, які відмінні характеристики ви можете визначити?».

5. Запитання на синтез, що пов'язані з креативним розв'язанням проблемних ситуацій на основі оригінального мислення, наприклад: «Які зміни відбулися б у вашому житті, якби ви не відвідували навчальний заклад?».

б. Запитання на оцінювання, спрямовані на стимулювання учнів до формулювання власних суджень, наприклад: «Які завдання, виконані сьогодні, сподобалися вам найбільше?».

Враховуючи вищезазначене, можна констатувати, що освітній процес, орієнтований на розвиток критичного мислення, характеризується наступними рисами:

- Навчання включає завдання, що вимагають залучення когнітивних процесів високого рівня (аналіз, синтез, оцінка).

- Організація навчального процесу відбувається як дослідження певної теми через інтерактивну взаємодію учнів. Для досягнення ефективності педагогам рекомендується використовувати різноманітні методи та прийоми, такі як спільне навчання в малих групах, проєктна діяльність, дебати, дискусії, експериментальні вправи, моделювання, польові дослідження тощо.

- Результатом навчання є не пасивне засвоєння фактів або чужих думок, а самостійне продукування обґрунтованих суджень шляхом застосування відповідних методів мислення до опрацьованої інформації.

- Педагогічна діяльність у цьому контексті є стратегією безперервного оцінювання навчальних результатів з використанням зворотного зв'язку від учнів та вчителів на основі дослідницької діяльності учнів у класі.

- Розвиток критичного мислення вимагає від учнів здатності до адекватного обґрунтування власних тверджень, наведення доказової бази та формулювання виважених суджень і висновків. Це включає вміння використовувати графічні та табличні дані для розв'язання актуальних проблем, знаходити та інтерпретувати першоджерела інформації, аналізувати аргументацію та верифікувати висновки.

- На заняттях, спрямованих на розвиток критичного мислення, учні активно конструюють зміст навчання через дослідження та постановку запитань, що потребує заохочення з боку педагогів. Оскільки дослідницькі навички підлягають формуванню та вдосконаленню, вчитель повинен

демонструвати учням стратегії постановки запитань та ефективної роботи з інформацією (піддання сумніву, пошук та аналіз) (Бібік, Н. М., 2017).

Існує також ряд важливих умов, які є суттєвими для педагога, що практикує розвиток критичного мислення:

1. Обґрунтовані знання не повинні репрезентуватися як абсолютні істини. Для успішного навчального процесу необхідно створювати освітні ситуації відкритого зіткнення індивідуальних сумнівів та протиріч із сумнівами та протиріччями інших учасників навчального процесу.

2. Важливо, щоб ці когнітивні дисонанси виникали в діалозі між педагогом та учнем, а також між самими учнями, з урахуванням їхніх індивідуальних інтересів, думок, точок зору та позицій. Те, що традиційно розглядається педагогами як невдача у мисленнєвій діяльності учнів, слід інтерпретувати як етап у процесі когнітивного розвитку, як проблемну ситуацію на певному етапі навчання, що є приводом для рефлексії та подальшого розвитку, стимулюючи пізнавальну мотивацію дитини та її прагнення до розв'язання проблемних ситуацій у співпраці з учителем.

3. Презентація готової інформації педагогом практично виключається з навчального процесу. Монологічна форма викладання використовується обмежено і лише в ситуаціях необхідності налаштування учнів на вивчення нового матеріалу або при нездатності учнів самостійно розв'язати проблему через брак інформаційного забезпечення. У таких випадках педагог лише окреслює базові принципи та організовує активну дискусію учнів.

4. Педагог виступає в ролі організатора навчального процесу, консультанта та медіатора, який не обмежує навчальний процес власними рамками. Ключове значення в навчанні мають зв'язки між учнями, їхня взаємодія та співпраця. Навчальні результати досягаються спільними зусиллями всіх учасників освітнього процесу, де викладачі та учні несуть взаємну відповідальність за досягнуті результати (Gagné, R. M., 2002).

Урок, спрямований на розвиток критичного мислення, складається з трьох основних фаз: виклик, осмислення та рефлексія. Розглянемо їх

детальніше:

- **Фаза 1: «Виклик».** Її головна мета полягає у стимулюванні особистої зацікавленості учнів в отриманні нової інформації. Учні розмірковують та обмінюються думками (індивідуально, в парах, групах, через спільні прогнози, вербальні запитання тощо) щодо вже відомої їм інформації з обраної теми для обговорення, що сприяє актуалізації наявних знань як основи для засвоєння нових навичок. Завдання педагога на цьому етапі полягає в узагальненні знань учнів, сприянні визначенню індивідуального рівня обізнаності кожного та формулюванні особистих навчальних цілей.

- **Фаза 2: «Осмислення».** Учні знайомляться з новою інформацією, здійснюючи контроль за власним розумінням та фіксуючи незрозумілі моменти у формі запитань для подальшого заповнення цих когнітивних прогалів. Під час опрацювання інформації кожному учню необхідно ідентифікувати ключові орієнтири, речення або слова, що сприяли розумінню, а також ті елементи, що вводили в оману. Основний принцип етапу розуміння полягає в наданні учням права та мотивації до самостійного пошуку інформації з подальшим груповим обговоренням, аналізом та консолідацією отриманих знань.

- **Фаза 3: «Рефлексія».** Учні здійснюють метакогнітивну діяльність, розмірковуючи про засвоєні знання та способи їх інтеграції у власну систему уявлень; обговорюють зміни у своїх думках, ставленні, поведінці тощо (Mayer, R. E., 2008).

Аналізуючи три фази уроку розвитку критичного мислення в контексті традиційного навчального заняття, стає очевидним, що вони є присутніми завжди, хоча й можуть мати іншу термінологію. Фаза «виклик» корелює з введенням у проблему або актуалізацією опорних знань та вмінь учнів, а також мотивацією до навчання. «Осмислення» відповідає етапу вивчення нового матеріалу. Третій етап традиційного навчання – закріплення матеріалу та перевірка рівня його засвоєння учнями – відповідає фазі «рефлексія». Проте глибина та змістове наповнення цих фаз є різними. Методичний інструментарій уроку розвитку критичного мислення включає нові елементи, прийоми та

педагогічні технології (Браїлко, Т. Б., 2014).

Таким чином, застосування технології розвитку мислення демонструє, що формування у учнів навичок ефективного мислення не є одномоментним процесом. Мислення формується в онтогенезі як результат систематичної та послідовної роботи педагога та учня. Не існує універсального алгоритму дій вчителя з формування мислення в учнів, проте можна виокремити певні педагогічні умови, створення яких здатне ініціювати та стимулювати когнітивний розвиток учнів.

Висновки до розділу 1

Отже, мислення постає як комплексна система когнітивних прийомів, що характеризуються певними параметрами та властивостями. Ці прийоми не лише забезпечують засвоєння учнями нових знань, але й сприяють розвитку навичок аналізу інформації, виокремлення суттєвого, формулювання запитань, ведення дискусії, аргументації власної позиції, критичної оцінки даних та практичного застосування набутих знань.

Мислення є процесом аналітичної декомпозиції, синтетичного об'єднання та логічного обґрунтування інформації. Воно відображає здатність індивіда до формування або модифікації власної точки зору на основі емпіричних фактів та раціональних аргументів, коректного застосування отриманих результатів та прийняття обґрунтованих рішень. Розвиток мислення є невід'ємною складовою особистісного зростання. Мислення проявляє здатність учня до самостійної оцінки явищ дійсності, інформаційних потоків, наукових знань, думок та висловлювань інших, а також до виявлення їхніх позитивних та негативних аспектів. Мисленнєва діяльність ініціюється в ситуаціях розв'язання конкретних проблем. Проблемна орієнтація стимулює природну допитливість учнів та спонукає їх до логічного й інтенсивного мислення. Лише в процесі подолання конкретної перешкоди, знаходячи індивідуальний вихід із певної ситуації, учень по-справжньому залучається до мисленнєвого процесу. Отже, під мисленням розуміється сукупність когнітивних операцій, опанування яких

передбачає використання розумових процесів найвищого ієрархічного рівня для формулювання обґрунтованих висновків, здійснення оцінки та прийняття усвідомлених рішень. Відповідно до ієрархії психічних функцій, мислення включає такі операції, як мнемічне відтворення, когнітивне розуміння, практичне застосування, аналітична декомпозиція, синтетичне об'єднання та оцінювальне судження. Перші три рівні – знання, розуміння, застосування – є підпорядкованими процесами (мислення нижчого порядку), а наступні три – аналіз, синтез, оцінка – репрезентують операції вищого порядку (мислення високого рівня, критичне мислення).

Під впливом освітнього процесу в мисленнєвій діяльності молодшого школяра відбувається динамічна зміна співвідношення образних та понятійних, конкретних та абстрактних компонентів.

Учні молодшого шкільного віку переважно використовують практично-дійовий та образно-мовний аналіз. При комплексному аналізі навчального матеріалу їхнє засвоєння є більш глибоким та всебічним, оскільки учні розглядають практично всі аспекти та властивості навчального предмета. Проте на цьому етапі когнітивного розвитку вони ще не повністю встановлюють інтегративні зв'язки між цими аспектами, часто обмежуючись послідовним переліком ізольованих частин або властивостей без виявлення їхньої взаємозалежності.

Порівняльна діяльність у молодших школярів, подібно до аналізу та синтезу, має ряд специфічних особливостей. Насамперед, у процесі порівняння учні легше виявляють відмінності між об'єктами, ніж їхню схожість. Діти молодшого віку демонструють індивідуальну варіативність у порівнянні одних і тих самих предметів та неоднакову успішність у формуванні відповідного вміння за ідентичних умов. Процес порівняння у молодших школярів може мати синтетичний, узагальнюючий характер.

Розвиток абстрактного мислення в учнів початкових класів проявляється у формуванні здатності виокремлювати загальні та суттєві ознаки, зв'язки та відношення між предметами або явищами, а також диференціювати несуттєві

характеристики та зв'язки. Однією з характерних рис абстрагування у молодших школярів є тенденція до виділення зовнішніх, яскравих ознак замість сутнісних. Інша особливість полягає в тому, що діти легше абстрагують властивості предметів та явищ, ніж існуючі між ними зв'язки та відношення.

Найважливішою розумовою операцією є узагальнення. Однією з характерних рис узагальнюючої діяльності молодшого школяра є використання лише тих суттєвих ознак, які були ним самостійно виокремлені. Розвиток узагальнення у дітей відбувається еволюційно, від чуттєвого сприйняття до понятійно-образного розуміння. Поступово встановлюється діалектичний зв'язок між конкретним та загальним, а також зворотний зв'язок від загального до конкретного. Узагальнення здійснюється у тісному взаємозв'язку з конкретизацією. Засвоєння понять, законів та правил відбувається на основі аналізу окремих предметів, фактів та явищ. Засвоєні поняття, закони та правила застосовуються при розв'язанні конкретних завдань. Спостерігаються значні індивідуальні відмінності в мисленнєвій діяльності молодших школярів, що проявляються у рівнях розвитку операцій аналізу та синтезу, абстрагування та узагальнення, у співвідношенні конкретно-образних та абстрактно-словесних компонентів, а також у гнучкості мислення.

Зміна мисленнєвих процесів чинить значний вплив на важливі новоутворення в усіх сферах психічного розвитку, зокрема на розвиток інтелекту, особистості та соціальних відносин.

Застосування технологій розвитку мислення підкреслює, що формування у учнів навичок ефективного мислення не є швидким процесом. Мислення формується в онтогенезі як результат щоденної та систематичної співпраці педагога та учня. Не існує чіткого алгоритму дій вчителя з формування мислення в учнів, проте можна виокремити певні педагогічні умови, створення яких здатне ініціювати та стимулювати розвиток мисленнєвої діяльності учнів.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ УЧНІВ 1 КЛАСІВ

2.3. Організація та особливості проведення експериментального дослідження розвитку мислення молодших школярів.

На сьогоднішній день дослідження специфіки розвитку логічного мислення в дитячому віці набуває значної теоретико-практичної цінності. Аналіз наукових праць свідчить про актуальність ідеї створення в початковій школі певних організаційно-педагогічних умов, що сприяють повноцінному розвитку мислення дітей. Цей процес тісно пов'язаний з формуванням розумової діяльності, стійких пізнавальних інтересів та творчої ініціативи, оскільки в молодшому шкільному віці мислення еволюціонує на основі засвоєних навичок та знань. Науково обґрунтовано, що розвиток мислення є ключовим фактором у забезпеченні формування особистості, її соціально-психологічної адаптації, виховання власної позиції, необхідного рівня культури та здатності до самостійного життя. Сучасна психолого-педагогічна література акцентує увагу на тому, що усвідомлене критичне мислення є причинно-наслідковим явищем, яке активно формується під впливом навчального процесу, зокрема розвивається вміння дітей планувати власні дії. Сучасна парадигма виховання молодших школярів спрямована на особистість дитини та її активне залучення до навчальної діяльності. Розвиток молодшого школяра детермінується його віковими особливостями, які є підґрунтям для генези особистісно-диференційованого змісту навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Проблема формування та розвитку мислення молодших школярів на сучасному етапі є одним із головних завдань освітньої системи та набуває все

більшої актуальності. Молодший шкільний вік характеризується значними резервами розвитку. З початком шкільного навчання під впливом систематичної навчальної діяльності відбувається суттєва перебудова всіх пізнавальних процесів дитини. Саме молодший шкільний вік вважається сенситивним періодом для розвитку логічного мислення, що пов'язано з включенням дітей у нові види діяльності та системи міжособистісних відносин, які вимагають від них сформованості нових психологічних якостей.

Основна мета дослідження: вивчити особливості логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

1. Здійснити підбір діагностичних методик, що відповідають меті дослідження та забезпечують можливість діагностики досліджуваних характеристик.

2. Провести емпіричне дослідження рівня розвитку логічного мислення молодших школярів.

3. Здійснити статистичну обробку даних, отриманих у ході дослідження, та надати їхню психологічну інтерпретацію.

Відповідно до сформульованих завдань, організація та проведення емпіричного дослідження особливостей розвитку логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку включало три послідовні етапи: підготовчий, діагностичний (етап проведення обстеження) та аналітичний (етап обробки та інтерпретації отриманих даних).

На підготовчому етапі здійснювалася організація експериментального дослідження, що включала підбір діагностичного інструментарію та формування експериментальної групи досліджуваних учнів.

Діагностичний етап передбачав безпосереднє проведення діагностичного дослідження, спрямованого на визначення рівня розвитку логічного мислення молодших школярів.

На аналітичному етапі здійснювалася статистична обробка отриманих результатів та їхній якісний психологічний аналіз.

База дослідження: приватна школа «Just Study» м. Хмельницького.

Мета та завдання дослідження зумовили формування вибірки, яка мала бути репрезентативною щодо віку та статі. Вибірку склали 62 учні перших класів.

Під час вибору діагностичних методик для дослідження розвитку логічного мислення молодших школярів використовувалися наступні критерії:

1. Надійність: методика повинна демонструвати високий ступінь точності та стабільності показників досліджуваної характеристики.

2. Валідність: методика повинна відповідати своєму цільовому призначенню та вимірювати саме ту властивість, для діагностики якої вона розроблена.

3. Однозначність: процедура проведення та інтерпретації результатів методики повинна бути чіткою та стандартизованою.

4. Точність: методика повинна забезпечувати достатній рівень диференціації досліджуваних показників.

З огляду на зазначені критерії, для визначення рівня розвитку логічного мислення молодших школярів було обрано комплекс діагностичних методик, представлених у Таблиці 2.1. Нижче наведено опис кожної з використаних методик.

Методика «Четвертий зайвий»

Мета: дослідити рівень сформованості операцій узагальнення та абстрагування, а також вміння виділяти суттєві ознаки предметів та явищ.

Процедура: дитині послідовно демонструються сім карток, на кожній з яких зображено чотири предмети. Три з чотирьох зображень об'єднані спільною ознакою, а одне є зайвим. Завдання дитини полягає у виявленні «зайвого» зображення та наданні пояснення свого вибору.

Стимульний матеріал: 7 карток із зображеннями:

- Стіл, ліжка, підлога, шафа;
- Молоко, вершки, сало, сметана;
- Черевики, чоботи, шнурки, валянки;

- Молоток, сокира, пила, цвях;
- Трамвай, автобус, трактор, тролейбус;
- Береза, сосна, дерево, дуб;
- Літак, віз, людина, корабель.

Оцінювання результатів: за кожну правильно визначену «зайву» картинку та надане обґрунтування нараховується 1 бал, за неправильну відповідь – 0 балів.

- 10-8 балів – високий рівень розвитку логічного мислення;
- 7-5 балів – середній рівень розвитку логічного мислення;
- 4 і менше балів – низький рівень розвитку логічного мислення.

Таблиця 2.1. – Психодіагностичний інструментарій вивчення логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку

Номер порядк.	Назва методики	Предмет дослідження	Досліджувані параметри
1	Методика «Четвертий зайвий»	Узагальнення й абстрагування, виділення суттєвих ознак	Рівень володіння операціями узагальнення й абстрагування, здатність виділяти суттєві ознаки предметів і явищ
2	Методика «Класифікації»	Логічне мислення	Особливості встановлення логічних зв'язків
3	Тест «Будиночок на галявинці»	Наочно-образне мислення	Вміння аналізувати
4	Тест А. Зака «Логічні завдання» (Скорочений варіант)	Логічне мислення	Рівень розвитку теоретичного підходу до розв'язання задачі, формування інтелектуальної навички

Методика «Класифікації»

Мета: дослідження рівня розвитку логічного мислення, зокрема здатності до класифікації.

Процедура: дитині пропонується набір із 20 карток (10 із зображенням овочів та 10 із зображенням фруктів) із завданням розкласти їх на дві групи за невідомим принципом.

Оцінювання результатів:

- **Високий рівень:** дитина правильно розподілила всі 20 карток на дві групи (овочі та фрукти), змогла пояснити принцип класифікації та назвати кожен групу, демонструючи зацікавленість у виконанні завдання.
- **Середній рівень:** дитина правильно розподілила більшість карток (15-19), але не змогла надати пояснення принципу класифікації.
- **Низький рівень:** дитина допустила значні помилки у формуванні груп карток (менше 14 правильних відповідей) та не надала пояснень.

Тест «Будиночок на галявинці»

Мета: вивчення рівня розвитку наочно-образного мислення, зокрема вміння аналізувати візуальну інформацію та орієнтуватися за заданими схемами.

Процедура: дитині пропонуються листи із зображенням «галявинок» з доріжками та будиночками в кінці кожної доріжки. До кожної «галявинки» додаються картки з інструкціями у вигляді умовних позначень, що вказують шлях до одного з будиночків. Дитині надається інструкція знайти та позначити «правильний» будиночок, рухаючись від позначки «травичка» відповідно до символічних вказівок (наприклад, повз ялинку, потім повз грибок).

Оцінювання результатів: кожне правильно виконане завдання оцінюється певним балом (перше завдання – 1 бал, друге – 2 бали, неправильно виконане завдання – 0 балів). Загальна сума балів за два завдання визначає рівень розвитку наочно-образного мислення:

- 3 бали – високий рівень;
- 2 бали – середній рівень;
- 0-1 балів – низький рівень.

Тест А. Зака «Логічні завдання» (Скорочений варіант)

Мета: визначити рівень сформованості теоретичного аналізу та внутрішнього плану дій у молодших школярів, а також оцінити розвиток здатності до міркування та виведення логічних висновків на основі запропонованих умов.

Процедура: дитині пропонується аркуш із умовами 13 логічних задач. Перші чотири задачі є простими та вимагають вказати ім'я однієї людини, яка відповідає певній характеристиці (найвеселіша, найсильніша, найтемніша, найлегша). Задача 8 є «казковою» та потребує розв'язання виключно на основі наданої в умові інформації про тварин. Задачі 9 та 10 вимагають вказати одне ім'я, задача 11 – одне або два імені на розсуд дитини, задача 12 – обов'язково два імені, а задача 13 – три імені (навіть якщо одне з імен повторюється). Орієнтовний час виконання тесту – 30-35 хвилин.

Скорочений варіант логічних задач:

1. Толя веселіший за Катю. Катя веселіша за Антона. Хто найвеселіший?
2. Сашко сильніший за Віру. Віра сильніша за Лізу. Хто найслабший?
3. Мишко темніший за Миколку. Мишко світліший за Вовчика. Хто найтемніший?
4. Віра важча за Катю. Віра легша за Олю. Хто найлегший?
5. Катя менша за Лізу. Ліза менша за Олену. Хто менший за всіх?
6. Іван слабший за Сергія. Толя сильніший за Сергія. Хто найслабший?
7. Мирон розумніший за Назара. Назар розумніший за Гришка. Хто найрозумніший?
8. Кінь нижчий за муху. Кінь вищий за жирафа. Хто найвищий?
9. Петренко на 68 років молодший за Бенюка. Петренко на 2 роки старший за Мазура. Хто наймолодший?
10. Віра трохи темніша за Олесю. Віра трохи темніша за Катю. Хто найсвітліший?
11. Петрик повільніший за Миколку. Вовчик спритніший за Петрика. Хто найспритніший?
12. Олеся темніша за Лізу й молодша за Олю. Олеся світліша за Олю й старша за Лізу. Хто найтемніший і наймолодший?

13. Софійка веселіша за Христинку. Христинка легша за Світланку. Світланка сильніша за Софійку. Софійка важча за Світланку. Світланка сумніша за Христинку. Христинка слабша за Софійку. Хто найвеселіший, найлегший і найсильніший?

Правильні відповіді: Толя, Ліза, Вовчик, Катя, Катя, Сергій, Мирон, Муха, Мазур, Олеся, Миколка й Вовчик, Оля й Ліза, Софійка, Христинка, Світлана.

Оцінювання та інтерпретування результатів:

- Рівні розвитку вміння зрозуміти навчальну задачу:
 - Високий – правильно розв’язано 7 і більше задач.
 - Середній – правильно розв’язано від 4 до 6 задач.
 - Низький – правильно розв’язано менше ніж 4 задачі.
- Рівні розвитку вміння планувати свої дії:
 - Високий – правильно розв’язано всі 13 задач.
 - Середній – не розв’язані останні 2 задачі (тобто 11-12 правильно розв’язаних задач).
 - Низький – правильно розв’язано менше ніж 5 задач.
 - Розв’язано тільки задачі 1 та 2 – дитина вміє працювати усно лише на мінімальному рівні.
 - Розв’язано тільки першу задачу – дитина не вміє планувати власні дії, відчуває труднощі навіть при заміні прямого відношення величин на зворотне.
 - Рівні розвитку вміння аналізувати умови задачі:
 - Високий – правильно розв’язано 11 і більше задач, включаючи задачі з 5-ї по 11-у.
 - Середній – задачі з 5-ї по 11-у розв’язано частково (половина й більше).
 - Низький – задачі з 5-ї по 11-у не розв’язано (дитина не вміє виокремити структуру спільності задачі та її логічні зв’язки).

2.4. Аналіз та інтерпретація експериментального дослідження рівнів розвитку мисленнєвих процесів молодших школярів

Після проведення діагностичного етапу експериментального дослідження було здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих даних. Результати виконання молодшими школярами діагностичних методик були узагальнені та представлені у вигляді таблиць та діаграм для наочної демонстрації рівнів розвитку різних аспектів логічного мислення.

Результати виконання методики «Четвертий зайвий»

Методика «Четвертий зайвий» була спрямована на оцінку рівня сформованості операцій узагальнення та абстрагування, а також здатності молодших школярів виділяти суттєві ознаки предметів та явищ. Розподіл учнів за рівнями розвитку логічного мислення за результатами цієї методики представлено в Таблиці 2.2. та на Діаграмі 2.1.

Таблиця 2.2. – Розподіл учнів за рівнями розвитку логічного мислення за методикою «Четвертий зайвий» (n=62)

Рівень розвитку логічного мислення	Кількість учнів	Відсоток (%)
Високий	15	24.19
Середній	32	51.61
Низький	15	24.19
Всього	62	100.00

Діаграма 2.1. – Розподіл учнів за рівнями розвитку логічного мислення за методикою «Четвертий зайвий»

Розподіл учнів за рівнями розвитку логічного мислення за методикою «Четвертий зайвий»

"Високий": 24.19

"Середній": 51.61

"Низький": 24.19

Аналіз отриманих даних свідчить, що більшість молодших школярів (51.61%) демонструють середній рівень розвитку операцій узагальнення та

абстрагування, а також здатності виділяти суттєві ознаки. Приблизно однакова кількість учнів показали високий (24.19%) та низький (24.19%) рівні розвитку досліджуваних когнітивних функцій. Учні з високим рівнем успішно виявляли «зайвий» об'єкт та надавали чіткі й обґрунтовані пояснення свого вибору, вказуючи на спільні суттєві ознаки інших трьох об'єктів. Учні із середнім рівнем переважно правильно визначали «зайвий» об'єкт, проте іноді відчували труднощі з формулюванням чіткого пояснення або вказували на другорядні, несуттєві ознаки. Учні з низьким рівнем часто допускали помилки у визначенні «зайвого» об'єкта або надавали нелогічні та необґрунтовані пояснення.

Результати виконання методики «Класифікації»

Методика «Класифікації» була спрямована на дослідження рівня розвитку логічного мислення молодших школярів, зокрема їхньої здатності до класифікації об'єктів за певними ознаками. Результати виконання цієї методики представлено в Таблиці 2.3. та на Діаграмі 2.2.

Таблиця 2.3. – Розподіл учнів за рівнями розвитку логічного мислення за методикою «Класифікації» (n=62)

Рівень розвитку логічного мислення	Кількість учнів	Відсоток (%)
Високий	28	45.16
Середній	25	40.32
Низький	9	14.52
Всього	62	100.00

Діаграма 2.2. – Розподіл учнів за рівнями розвитку логічного мислення за методикою «Класифікації»

Розподіл учнів за рівнями розвитку логічного мислення за методикою «Класифікації»

"Високий": 45.16

"Середній": 40.32

"Низький": 14.52

Результати виконання методики «Класифікації» демонструють, що значна частина молодших школярів (45.16%) виявила високий рівень розвитку

здатності до логічної класифікації, успішно розподіливши картки на групи «овочі» та «фрукти», надавши чіткі пояснення принципу класифікації та назвавши кожну групу. Більшість решти учнів (40.32%) показали середній рівень, правильно виконавши завдання класифікації, проте відчували труднощі з вербалізацією принципу об'єднання об'єктів у групи. Незначна кількість учнів (14.52%) продемонструвала низький рівень, допустивши помилки у формуванні груп та не надавши жодних пояснень.

Результати виконання тесту «Будиночок на галявинці»

Тест «Будиночок на галявинці» був спрямований на дослідження рівня розвитку наочно-образного мислення молодших школярів, зокрема їхнього вміння аналізувати візуальну інформацію та орієнтуватися за заданими схематичними інструкціями. Розподіл учнів за рівнями розвитку наочно-образного мислення за результатами цього тесту представлено в Таблиці 2.4. та на Діаграмі 2.3.

Таблиця 2.4. – Розподіл учнів за рівнями розвитку наочно-образного мислення за тестом «Будиночок на галявинці» (n=62)

Рівень розвитку наочно-образного мислення	Кількість учнів	Відсоток (%)
Високий	35	56.45
Середній	20	32.26
Низький	7	11.29
Всього	62	100.00

Діаграма 2.3. – Розподіл учнів за рівнями розвитку наочно-образного мислення за тестом «Будиночок на галявинці»

Розподіл учнів за рівнями розвитку наочно-образного мислення за тестом «Будиночок на галявинці»

"Високий": 56.45

"Середній": 32.26

"Низький": 11.29

Результати тесту «Будиночок на галявинці» показують, що більше половини молодших школярів (56.45%) демонструють високий рівень розвитку

наочно-образного мислення, успішно аналізуючи схематичні інструкції та правильно визначаючи кінцевий пункт маршруту. Третина учнів (32.26%) показали середній рівень, допускаючи незначні помилки при аналізі складніших інструкцій. Незначна частина учнів (11.29%) виявила низький рівень розвитку наочно-образного мислення, відчуваючи значні труднощі в розумінні та застосуванні візуальних інструкцій.

Результати виконання тесту А. Зака «Логічні завдання» (Скорочений варіант)

Тест А. Зака «Логічні завдання» (скорочений варіант) був спрямований на оцінку рівня сформованості теоретичного аналізу, внутрішнього плану дій та здатності до логічного міркування у молодших школярів. Аналізувалися рівні розвитку вміння розуміти навчальну задачу, планувати власні дії та аналізувати умови задачі. Узагальнені результати виконання тесту представлено в Таблицях 2.5., 2.6. та 2.7. відповідно.

Таблиця 2.5. – Рівні розвитку вміння розуміти навчальну задачу за тестом А. Зака (n=62)

Рівень розуміння навчальної задачі	Кількість учнів	Відсоток (%)
Високий	25	40.32
Середній	28	45.16
Низький	9	14.52
Всього	62	100.00

Таблиця 2.6. – Рівні розвитку вміння планувати свої дії за тестом А. Зака (n=62)

Рівень планування своїх дій	Кількість учнів	Відсоток (%)
Високий	18	29.03
Середній	30	48.39
Низький	14	22.58
Всього	62	100.00

Таблиця 2.7. – Рівні розвитку вміння аналізувати умови задачі за тестом

А. Зака (n=62)

Рівень аналізу умов задачі	Кількість учнів	Відсоток (%)
Високий	15	24.19
Середній	35	56.45
Низький	12	19.36
Всього	62	100.00

Аналіз результатів тесту А. Зака показує, що більшість молодших школярів демонструють середній рівень розвитку вміння розуміти навчальну задачу (45.16%), планувати власні дії (48.39%) та аналізувати умови задачі (56.45%). Високий рівень сформованості цих когнітивних компонентів виявила менша частина учнів, тоді як низький рівень спостерігався у незначній кількості досліджуваних. Ці дані свідчать про те, що значна частина молодших школярів знаходиться на етапі формування теоретичного підходу до розв'язання логічних задач та потребує подальшого розвитку відповідних інтелектуальних навичок.

Узагальнюючи результати проведеного експериментального дослідження, можна констатувати, що рівень розвитку різних аспектів логічного мислення у молодших школярів є неоднорідним. Більшість учнів демонструють середній рівень розвитку операцій узагальнення та абстрагування, здатності до класифікації, наочно-образного мислення, а також вміння розуміти навчальну задачу, планувати власні дії та аналізувати умови задачі. Водночас, значна частина учнів виявляє високий рівень розвитку окремих компонентів логічного мислення, що свідчить про наявність значного потенціалу для подальшого когнітивного розвитку. Наявність учнів з низьким рівнем розвитку досліджуваних мисленнєвих операцій підкреслює необхідність індивідуалізованого підходу та застосування спеціальних педагогічних стратегій, спрямованих на стимуляцію та корекцію розвитку логічного мислення у молодшому шкільному віці. Отримані результати є підґрунтям для

розробки методичних рекомендацій щодо оптимізації навчально-виховного процесу в початковій школі з метою цілеспрямованого розвитку логічного мислення молодших школярів.

2.3. Рекомендації для батьків та педагогів щодо сприяння розвитку мислення молодших школярів

Питання розвитку когнітивних процесів у молодших школярів зберігає свою надзвичайну актуальність і в сучасному освітньому просторі. Систематична робота, спрямована на вдосконалення мисленневих навичок кожної дитини та навчання ефективних стратегій обробки інформації, є ключовим фактором підвищення якості навчальної діяльності та успішної адаптації до динамічного світу.

Навчаючи дитину мислити, ми закладаємо фундамент для її самостійного навчання протягом усього життя. Численні дослідження підтверджують, що учні з низьким рівнем навчальних досягнень часто характеризуються недостатнім усвідомленням власних мисленневих процесів, пасивністю у розумовій діяльності, схильністю до плутання понять, опертям на другорядні ознаки та труднощами в узагальненні. Завдання педагогів та батьків полягає у формуванні в дитини розуміння сутності розумової діяльності, тобто опануванні важливої для сучасного життя здатності до ефективного мислення. Важливо наголосити, що розвиток мисленневих процесів у початковій школі потребує цілеспрямованої та системної організації.

Аналізуючи мисленнєву діяльність учня, педагогам необхідно враховувати його індивідуальні особливості, які можуть бути охарактеризовані через якість розуму, що включає такі параметри:

- Глибина: здатність до абстрагування суттєвих ознак при засвоєнні нового матеріалу та рівень узагальнення цих ознак (протилежність – поверховість).

- Гнучкість: здатність до адаптації мислення відповідно до змін умов ситуації або проблеми (протилежність – інертність).
- Стійкість: орієнтація на раніше встановлені закономірності та ознаки (протилежність – нестійкість).
- Усвідомлення мисленнєвої діяльності: здатність чітко формулювати результати та методи розумової роботи (протилежність – відсутність усвідомленості).
- Самостійність: здатність до активного пошуку нових знань, оптимальних способів розв'язання проблем та врахування допущених помилок (протилежність – копіювання та наслідування).

До цих характеристик також можуть бути додані швидкість, творчість, широта, критичність та ініціативність мислення.

Аналіз помилок у мисленнєвому процесі підкреслює важливість урахування індивідуальних особливостей учнів, незважаючи на універсальність основних принципів мислення. Особливу увагу слід приділяти розвитку здатності учня до рефлексії власних мисленнєвих процесів. Уникнення загальної стереотипізації підходів до навчання є важливим аспектом педагогічної діяльності, що дозволяє вчасно помітити прогрес учнів, які раніше демонстрували низькі результати, та надати їм необхідну підтримку. Вчителю необхідно розвивати високий рівень децентрації та рефлексії для подолання підсвідомих очікувань, що базуються на попередніх оцінках. Періодичний обмін класами з колегами та регулярне спілкування з учнями можуть сприяти отриманню об'єктивнішого уявлення про їхній потенціал.

Системність пізнавальної діяльності розглядається як послідовність розумових дій, об'єднаних метою вирішення конкретних пізнавальних завдань, і є сукупністю компетенцій учня. Ефективність навчання значно зростає при формуванні учнями системних асоціацій, що встановлюють зв'язки між різними знаннями. Вчителю важливо демонструвати, як послідовне застосування певних розумових операцій дозволяє розв'язувати завдання незалежно від предметної галузі, підкреслюючи об'єктивний характер законів мислення та

можливість алгоритмізації розумових дій.

Справжня система знань формується на основі теоретичних засад. Розвинене теоретичне мислення сприяє скороченню багатьох розумових процесів, підвищуючи ефективність навчальної діяльності. Формування розумових навичок є ефективнішим при опорі на теоретичний, а не емпіричний підхід, що сприяє домінуванню структурної основи об'єкта над його зовнішніми ознаками в мисленні учня. Навчання передбачає формування певного "строю мислення", де понятійний апарат, мовний інтелект та внутрішній план дій є взаємопов'язаними компонентами, причому вміння навчати дітей поняттям є ключовою навичкою вчителя. Педагогам слід приділяти особливу увагу процесу засвоєння учнями системи понять, оскільки це є запорукою конструктивного розвитку мислення та подолання розрізненості знань.

Завдяки навчанню розумові здібності учня повинні вдосконалюватися в усіх аспектах розумової діяльності, включаючи згадування, відтворення, обґрунтування, реорганізацію та співвіднесення знань. Проте усвідомлення власних знань та навичок є єдиним видом розумової діяльності, що гарантує успіх у навчанні, оскільки забезпечує реалізацію основних дидактичних принципів: поступовості, доступності, міцності, усвідомленості, активності, системності та послідовності у засвоєнні матеріалу.

Організація навчальної діяльності повинна стимулювати самостійне відкриття учнями властивостей предметів, а не пасивне сприйняття готових знань. Такий підхід, сумісний з особистісно орієнтованим навчанням, сприяє розвитку учня. Знання стають по-справжньому засвоєними лише тоді, коли учні самостійно "відкривають" значення важливих явищ за допомогою педагогічних підказок. Завдання педагога полягає у розробці системи стратегій, запитань, позначок та підказок, що сприяють власному відкриттю учня, з особливою увагою до самостійної роботи.

Індукція (рух думки від одиничного до загального) є важливим засобом пізнання, пов'язаним з узагальненням результатів спостережень та експериментів. Педагогам рекомендується проводити учнів через усі етапи

індуктивного міркування: встановлення мети, актуалізація відомих фактів, порівняння та абстрагування для виведення загального факту або закону, формулювання знайденого у загальному вигляді та застосування до нових фактів.

Дедукція (рух думки від загального до одиничного) є поширеним методом подачі навчального матеріалу в школі, особливо ефективним для учнів із синтетичним типом сприйняття. Важливо на конкретних прикладах демонструвати процес дедукції (або індукції), доки діти не лише навчаться розпізнавати ці засоби пізнання, а й самостійно їх застосовувати.

Дивергентне мислення (здатність до багатосторонніх роздумів) слід розвивати паралельно з конвергентним (спрямованим на пошук одного правильного рішення) шляхом використання завдань, що починаються з питань «Чому?», «Що сталося б, якби...?», «Як це можна застосувати у...?», «Які можуть бути наслідки?». Важливо демонструвати можливість існування кількох правильних відповідей на одне й те саме запитання, наприклад, через пошук максимальної кількості сфер застосування отриманих знань. Педагогам необхідно створювати психологічно комфортні умови навчання, враховуючи тісний зв'язок когнітивної та емоційної сфер особистості, оскільки робота над мисленням може підвищувати тривожність, особливо шкільну тривожність, пов'язану з невдоволенням власними досягненнями або завищеними вимогами. Дітям з високим рівнем тривожності слід надавати чіткі пояснення завдань та правил навчальних ігор, забезпечуючи послідовність у навчальному процесі в межах їхньої «зони найближчого розвитку».

Для створення психологічно комфортних умов навчання при використанні колективних форм роботи важливо враховувати комунікативні особливості учнів та активно розвивати їх пізнавальну мотивацію, яка є рушійною силою мислення та пам'яті. Розуміння мотивів дитини є ключовим для ефективного впливу на її когнітивну сферу.

Засоби контролю та оцінювання повинні сприяти розвитку пізнавальної діяльності учнів, акцентуючи увагу на оцінці процесу мислення, а не лише на

знаннях, що відповідає концепції компетентнісного підходу.

Дотримання фізіологічно здорових умов у навчальному процесі є важливим аспектом. Слід враховувати, що перевантаження учнів інформацією та високий темп її подачі можуть призводити до зниження пізнавальних потреб та погіршення працездатності. Тому необхідно дозовано та системно підходити до визначення обсягу та темпу подачі матеріалу, домашніх завдань, а також вводити вправи на розвантаження.

У молодшому шкільному віці мислення дитини має переважно наочно-образний характер, де розв'язання задач відбувається через внутрішні дії з образами. Розумовий процес включає такі операції, як аналіз, синтез, аналогія, порівняння, узагальнення та класифікація, які часто не усвідомлюються безпосередньо. Батькам рекомендується активно сприяти розвитку вміння дитини працювати з цими розумовими операціями, роблячи їх зрозумілими та цілеспрямовано навчаючи відповідних навичок.

У процесі навчання важливо використовувати завдання, що включають порівняння різних предметів або явищ (спочатку наочних, а потім образів, знаків, слів, літературних творів, картин), знаходження подібностей та відмінностей, класифікацію та узагальнення за спільними ознаками, виявлення «зайвого» елемента. Завдання можуть включати складання цілого з частин, відновлення послідовності малюнків та складання за ними розповідей, а також виявлення закономірностей (продовження орнаменту). Розвиток кмітливості та логічного мислення також є важливим аспектом. Заняття з малювання, ліплення та виготовлення виробів повинні сприяти дослідженню предметів, розвитку фантазії та уяви.

Батькам слід активно розширювати кругозір дітей, формувати уявлення про природні та соціальні явища, накопичувати знання та враження через обговорення прочитаних книг та аналіз поведінки людей. Для розвитку мовлення важливо просити дитину переказувати почуте, відповідати на запитання та ставити власні, а також розвивати вміння будувати розповіді за картинкою, планом або темою, формулювати висновки, міркування та

аргументувати свою думку.

Важлива роль сім'ї у ранньому дитинстві підкреслює значущість настанов батьків для розвитку пізнавальних здібностей дитини. Джон Гален запропонував ряд корисних порад батькам:

- Сприяйте розвитку творчих здібностей дитини та будьте терпимими до її перших невдач, уникаючи критики спроб самовираження.
- Проявляйте терпіння до незвичних ідей та цікавих запитань дитини, завжди намагаючись на них відповідати.
- Іноді залишайте дитину на самоті для самостійних занять, уникаючи надмірного контролю, що може перешкоджати її творчості.
- Допмагайте дитині долати сумніви та розчарування у творчих пошуках, підтримуючи її бажання продовжувати та знаходити внутрішню нагороду.
- Пояснюйте дитині складність багатьох питань, що потребують часу та терпіння для розуміння, навчаючи перебувати в інтелектуальному напруженні.
- Сприяйте формуванню адекватної самооцінки, зберігаючи баланс у поведінці дитини.
- Підтримуйте нові творчі ініціативи дитини, уникаючи критики першого досвіду та виявляючи тепло й симпатію до її спроб.
- Допмагайте дитині стати «розумним авантюристом», іноді покладаючись на ризик та інтуїцію у пізнанні світу.
- Створюйте сприятливу атмосферу для творчості, підтримуючи дитину у її прагненні уникнути соціального осуду та негативної оцінки однолітків.

Висновки до розділу 2

Проведене експериментальне дослідження дозволило отримати цінні дані щодо особливостей розвитку логічного мислення у дітей молодшого шкільного

віку. Застосування комплексу діагностичних методик, спрямованих на оцінку різних аспектів мисленнєвої діяльності, виявило неоднорідність рівнів розвитку операцій узагальнення та абстрагування, здатності до класифікації, наочно-образного мислення, а також уміння розуміти навчальну задачу, планувати власні дії та аналізувати умови задачі.

Аналіз результатів показав, що значна частина молодших школярів демонструє середній рівень розвитку більшості досліджуваних мисленнєвих функцій, що відповідає загальним закономірностям когнітивного розвитку в цьому віковому періоді. Водночас, виявлено відсоток учнів як з високим, так і з низьким рівнями розвитку окремих компонентів логічного мислення, що підкреслює індивідуальні темпи та особливості формування мисленнєвої сфери кожної дитини.

Результати виконання методики «Четвертий зайвий» вказали на переважання середнього рівня розвитку узагальнення та абстрагування, але також виявили значну кількість учнів з низьким рівнем, що свідчить про необхідність активізації використання наочності та конкретних прикладів у навчальному процесі. Методика «Класифікації» продемонструвала кращі результати, з більшою часткою учнів, які успішно впоралися із завданням, проте частина дітей все ще відчувала труднощі з вербалізацією принципу класифікації.

Тест «Будиночок на галявинці» виявив достатньо високий рівень розвитку наочно-образного мислення у більшості першокласників, що є важливим для їхньої орієнтації у просторі та розуміння візуальної інформації. Водночас, наявність учнів з низьким рівнем вказує на необхідність розвитку цього виду мислення через спеціальні вправи та завдання.

Аналіз результатів тесту А. Зака «Логічні завдання» виявив середній рівень розвитку вміння розуміти навчальну задачу, планувати власні дії та аналізувати умови задачі у більшості учнів. Низькі показники за окремими параметрами тесту підкреслюють потребу у формуванні в молодших школярів навичок теоретичного аналізу та внутрішнього планування дій.

Проведені індивідуальні бесіди та аналіз навчальної діяльності учнів підтвердили наявність труднощів в абстрактному мисленні та низький рівень аргументації у значної частини першокласників. Це вказує на важливість систематичного включення в навчальний процес завдань, спрямованих на розвиток цих аспектів мислення.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновок про необхідність цілеспрямованої та систематичної роботи педагогів та батьків над розвитком логічного мислення молодших школярів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та рівня сформованості окремих мисленневих операцій. Розроблені рекомендації спрямовані на оптимізацію навчально-виховного процесу та надання конкретних інструментів для стимулювання когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку.

Отримані результати є важливими для подальших досліджень у галузі дитячої психології та педагогіки, зокрема для розробки ефективних методик розвитку мислення, адаптованих до особливостей навчання в початковій школі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення динаміки розвитку логічного мислення протягом молодшого шкільного віку та впливу різних педагогічних підходів на цей процес.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури обґрунтував розуміння мислення як процесу опосередкованого та узагальненого відображення дитиною об'єктів і явищ навколишнього світу, їхніх суттєвих зв'язків і відносин. Встановлено, що психічний розвиток молодших школярів характеризується досягненням значного рівня, при цьому основні психічні процеси, включаючи сприйняття, пам'ять, мислення, уяву та мову, вже пройшли значний етап розвитку. З огляду на це, було визначено, що в молодшому шкільному віці відбувається розвиток предметно-дієвого, наочно-образного та абстрактного (словесно-логічного) мислення, еволюціонуючи від предметно-дієвого до наочно-образного та, зрештою, до абстрактного.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що узагальнений рівень розвитку логічного мислення у молодших школярів розподілений між середнім та нижче середнього рівнями з однаковою частотою.

Експериментально підтверджено, що розвиток операцій узагальнення, абстрагування, класифікації ознак, а також умінь розуміти, планувати та аналізувати є взаємопов'язаними та сприяють загальному підвищенню рівня сформованості логічного мислення.

Аналіз результатів застосування методів спостереження, бесіди та аналізу навчальної діяльності виявив тенденцію, за якою шкільне навчання на початковому етапі переважно орієнтоване на засвоєння учнями знань у межах чинної навчальної програми, тоді як цілеспрямоване формування логічних структур мислення часто не отримує належної уваги. Елементи логіки, що потенційно містяться у змісті початкового курсу математики, без систематичного та цілеспрямованого їх опрацювання засвоюються учнями не в повній мірі.

Підсумовуючи, наголошено, що досягнення високих результатів у навчанні молодших школярів залежить не стільки від обсягу засвоєного програмового матеріалу, скільки від його інтеграції з розвитком логічного мислення та творчих здібностей учнів, створення сприятливого психологічного

клімату на уроці та активного залучення учнів до розумової діяльності, що стимулює пізнавальний інтерес та формування пошукових стратегій розв'язання навчальних завдань.

На основі аналізу теоретичних та методичних праць визначено необхідність цілеспрямованої та систематичної підготовки педагогів до ефективного формування логічного мислення молодших школярів шляхом використання спеціальних завдань, що сприяють розвитку логічних операцій у навчальному процесі, а також створення навчального середовища, яке стимулює активність учнів та заохочує розвиток критичного та творчого мислення.

Запропоновані рекомендації щодо розвитку логічного мислення мають потенціал значного підвищення рівня засвоєння учнями математичних понять і методів.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують доцільність психологічної роботи, спрямованої на розвиток логічного мислення молодших школярів у процесі навчання математики. Це забезпечує не лише високий рівень сформованості логічних умінь, але й сприяє закладенню міцних основ математичної грамотності учнів. Розвиток логічного мислення є ключовим елементом у підготовці учнів до навчання в середній та старшій школі, оскільки сприяє формуванню важливих когнітивних навичок, необхідних для розв'язання як математичних, так і практичних завдань.

Дослідження логічного мислення першокласників як складової їхнього психологічного розвитку в молодшому шкільному віці дозволило визначити ключові аспекти формування та розвитку цього виду мислення. Проведені завдання забезпечили можливість комплексного аналізу наукової літератури, що поглибило розуміння психологічних особливостей розвитку мислення у молодших школярів.

Вивчення специфіки розвитку логічного мислення в умовах традиційного навчання виявило його активне формування на ранніх етапах шкільного навчання, проте його динаміка залежить від різноманітних факторів,

включаючи індивідуальні особливості учнів, застосовувані педагогічні методи та навчальне середовище.

Експериментальне дослідження виявило структурні компоненти логічного мислення першокласників, зокрема здатність до класифікації, узагальнення та логічних побудов. Також встановлено значний вплив як внутрішніх (особистісні та когнітивні характеристики учнів), так і зовнішніх (методи навчання, рівень батьківського контролю та підтримки) факторів на його розвиток.

Розроблені рекомендації для педагогів та батьків зосереджені на створенні оптимальних умов для розвитку логічного мислення молодших школярів, зокрема через використання ігор, завдань на встановлення логічних зв'язків та підтримку індивідуалізованого підходу до кожної дитини.

У підсумку, логічне мислення є важливим складником психологічного розвитку першокласників, і його ефективне формування потребує комплексного підходу, що враховує індивідуальні особливості дітей та застосування відповідних педагогічних стратегій.

Висловлено переконання щодо *необхідності подальшого вдосконалення навчального процесу* шляхом забезпечення цілеспрямованої та систематичної роботи над розвитком логічного мислення учнів початкових класів через розробку та впровадження нових методик, завдань та програм, що сприятимуть ефективному засвоєнню логічних навичок та підвищенню рівня їхньої готовності до подальшого навчання.