

## Лекція

### Діагностика особливостей мислення і розумових здібностей дітей

**Мета:** дати поняття студентам про розвиток мислення у дітей. Забезпечити засвоєння методів діагностики мислення дітей. Розвивати аналітичне та логічне мислення, понятійний апарат здобувачів фахової передвищої освіти з навчальної дисципліни. Виховувати професійну культуру студентів: бажання використовувати психологічні знання у професійній діяльності педагога.

**Мотивація мети:** знайомство з розвитком мислення дітей сприяє формуванню розуміння студентами її значення для використання в педагогічній практиці.

### План

1. Мислення і розумові здібності.
2. Становлення мислення немовляти.
3. Мислення дитини раннього віку.
4. Розвиток мислення в дошкільному віці.
5. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення дітей.
6. Діагностика особливостей мислення і розумових здібностей дітей.

### Література:

1. Вікова психологія і психодіагностика : підручник / Л. Г. Терещька. Київ : Слово, 2016. 608 с.
2. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. / І.М. Галян. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.
3. Гріньова О.М., Терещенко Л.А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.
4. Методи діагностики психічного розвитку дітей / І. М. Гоян, А. А. Палій // За ред. А.А. Палія. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. – 652 с.
5. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст] : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 296 с.

### Ключові слова:

**Засоби навчання:** презентація, Moodle, Padlet.

### Домашнє завдання:

- опрацювати лекцію;
- скласти психологічний словник з ключових слів теми;
- підготувати методики для діагностики мислення дітей та прикріпити в Moodle.

## 1. Мислення і розумові здібності

Мислення визначається як опосередковане, засноване на розкритті зв'язків, відношень і узагальнень пізнання об'єктивної реальності, процес свідомого відображення дійсності в таких її об'єктивних властивостях, зв'язках і відношеннях, в які включаються і недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю об'єкти.

Мислительні, або розумові, здібності – це властивості функціональних систем, що реалізують функції мислення, що виявляються в успішності і якісній своєрідності вирішення задач, що стоять перед індивідом, і мають індивідуальну міру вираженості.

На відміну від мислення, інтелект – це найбільш широке поняття, що включає здібності, знання й уміння.

Таким чином, мислення – це власне психічний процес, здібності – це особливості його функціонування, інтелект – «метаздібність», найбільш широке поняття, що описує ефективність пізнавальної діяльності і включає різні психічні процеси.

Пізнавальна діяльність людини починається з відчуттів і сприймання, образи яких закарбовуються в пам'яті. Відображаючи дійсність на чуттєвому рівні, людина одержує різноманітну інформацію про зовнішні властивості та ознаки предметів, які фіксуються в її свідомості у формі звукових, просторових, часових, смакових, дотикових та інших образів. Проте такої інформації про об'єктивний світ людині недостатньо для задоволення різноманітних потреб практичної діяльності, що вимагає глибокого і всебічного пізнання об'єктів, з якими доводиться мати справу. Вичерпні знання про внутрішні, невідчутні властивості та ознаки предметів дійсності, що безпосередньо не відображені у відчуттях і сприйманні, людина одержує за допомогою мислення – вищої, абстрактної форми пізнання об'єктивної реальності.

Інформація, сприйнята за допомогою органів чуттів, узагальнюється, осмислюється, тобто є матеріалом розумової діяльності.

**Мислення через відчуття і сприймання пов'язане із зовнішнім світом.** Через це його називають опосередкованим відображенням. У ході мислення здійснюється більш глибоке пізнання світу, людина виходить за межі чуттєвих вражень і пізнає такі предмети і явища, зв'язки між ними, які безпосередньо не сприймаються.

Мислення – опосередковане і узагальнене відображення істотних характеристик дійсності на основі її аналізу і синтезу (у широкому сенсі); процес рішення і постановки завдань (у вузькому сенсі). Людське мислення не

можливе без мовлення. Дієво-наочне мислення тварин, що функціонує на базі моторно-сенсорного інтелекту, стосується лише предметів, які в даний момент їх оточують. Слово допомагає абстрагуватися від наявної ситуації, зобразити її за допомогою мовних засобів. Цим образне мислення людини стає ситуативно незалежним. Думка формулюється і формується в мовленні.

**Людське мислення (образне і словесно-логічне) має соціальну природу.** Людина не народжується з готовою здатністю до вищих форм мислення, а оволодіває способами і засобами мислення, знаннями, мовою в тому вигляді, в якому вони існують на сучасному їй етапі історії. Мислення має цілеспрямований характер. Розумовий процес починається з усвідомлення проблемної ситуації, з постановки запитання. Засобами вирішення завдання виступають такі розумові операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстракція, узагальнення та ін. Мислення, разом з іншими пізнавальними процесами, є однією із форм прояву інтелекту (М.О. Холодна).

## **2. Становлення мислення немовляти**

Головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у переході від дій неспецифічних, які не враховують властивостей предметів, до дій, спрямованих на властивості конкретного об'єкта.

**Коротко розкриємо сутність цих етапів.**

Неспецифічна психічна активність, в якій злиті воедино всі психічні функції **(1-й місяць).**

Сенсорна активність **(1–3-й місяць)** – роздивляння, прислуховування.

«Переддія» **(3–4,5 місяці)** – дитина обмацує і оглядає випадково захоплений предмет, поплескує його без зорового контролю, утримує, наближає до рота, «куштує». Тобто виникає дія хапання і предметність сприймання – дитина виділяє предмет як комплекс його властивостей.

**У 4–7 місяців** з'являється «проста» і «результативна» дія. Активність малюка спрямовується на виявлення прихованих властивостей об'єктів: кидає їх у певне місце, наприклад, на підлогу, розмахує брязкальцем, щоб почути звук; знаходить отвір у предметі, намагається його відкрити, прикласти до іншого.

Малюк передбачає властивості, які виявляться в результаті певних дій з предметом: папір можна зім'яти, коробочку можна відкрити, якщо м'ячик штовхнути, то він покотиться. **З цього починається встановлення найпростіших причинно-наслідкових зв'язків.**

Малюк досліджує нові предмети однаково, без врахування їх особливостей: розгойдує, стукає, трясє, куштує на смак, тобто дії виступають

як спосіб вивчення об'єктів. Через це батьки ховають від дитини скляні, гострі, хімічно небезпечні предмети, досліджуючи, якими дитина може завдати шкоди своєму здоров'ю.

**Головні та другорядні ознаки не розрізняються.** Малюк спостерігає взаємозв'язки між предметами, використовує їх у своїх діях: кільце нанизує на паличку, закриває кришкою коробочку.

**Для дитини 7–10 місяців** характерними є **елементарні дії співвіднесення**. Спочатку вони стосуються двох однотипних предметів чи предмета та місця його розміщення, або частини предмета та цілого. Так, в експериментальній ситуації однорічні діти розміщували два циліндри різного розміру, ставлячи менший на більший або вкладаючи їх один в інший. Коли циліндрів було більше, розмістити їх у порядку від більшого до меншого діти не могли (Т. Бауер, 1979, с. 281). Малюк починає співвідносити свої дії зі змінами у предметах: машинка може поїхати або зупинитись залежно від того, як на неї подіяти – штовхнути чи виставити рукою бар'єр на її шляху. Дитина за зразком дорослого справляється із розбірними іграшками, вкладаючи меншу частину у більшу, за власною ініціативою складає мілкі предмети у коробочку.

**На основі виділення частини і цілого засвоює такі властивості, як роз'єднання і з'єднання:** знімає з ляльки капелюшок та одягає його, садить ляльку в машинку та забирає її. Якщо предмет втрачає своє звичайне положення, виправляє його: правильно ставить будиночок, перекинутий на дах. У діях малюк фактично враховує співвідношення під, над, за, перед.

**У віці 8–9 місяців спостерігається певна диференціація дій дитини у зв'язку з його властивостями:** брязкальце потрібно потрясти, щоб почути звук, а гумову іграшку для цього потрібно стиснути; підвішений предмет можна штовхнути, на легеньке пір'ячко подути – і воно починає «літати», якщо натиснеш на кнопку лампи – з'являється світло.

**За допомогою предметних дій дитина вирішує певні завдання, проявляючи певну наполегливість та чималу кмітливість.** Так, щоб дістати менший предмет з більшого, вона починає з хаотичних спроб і помилок: крутить, трясє, б'є об стіл більшим предметом. Потім намагається дістати іграшку рукою. Через деякий час увага малюка переключається на оточення, помічаючи паличку, він успішно її використовує. Помітивши одержаний результат, він повторює знайдений спосіб дії: відбувається перехід з мети на засіб її досягнення, що є важливим для засвоєння автоматизованих дій. Дія починає приваблювати малюка як така, виділяється її засіб, з'являється початкове розуміння причинно-наслідкового зв'язку між дією, знаряддям і результатом.

**Кінець 1-го року життя та 3 місяці другого – поява функціональної дії.** Дитина вже не просто задовольняється діями з предметами, що є безпосередньо в її оточенні, але й орієнтується на дії з предметами, відсутніми у полі її сприймання. Така здатність свідчить про появу у дитини уявлень про предмет та його властивості, про розкриття дитиною зв'язку між властивостями предмета та вимогами завдання.

Наприклад, дитина вкладає один предмет в інший; їй це не вдається, тому що більший предмет не порожній і виготовлений з дерева, а менший – порожній – не вміщує більший. Тоді вона йде за маленьким м'ячиком в іншу кімнату. Виникають перші уявлення про зникнення предмета, якщо дорослий захоче його. Низку таких експериментів описує англійський психолог Томас Бауер.

**З 5-ти місяців починає формуватися розуміння відношення «всередині», коли один предмет виявляється захованим всередині іншого.** Наприклад, предмет накривали хустинкою чи чашкою. Спочатку діти піднімали предмет разом із хустинкою, згодом просто стягали її. При цьому характерною є так звана «помилка місцезнаходження»: коли на очах у дитини заховати предмет під чашку, а поряд перевернути ще одну і переставити чашки місцями, малюк піднімає чашку на тому ж місці, де дорослий заховав предмет, не враховуючи переміщення чашки (Т. Бауер, 1979, с. 253). Виникають прояви перенесення певних способів дій на нові ситуації.

Наприклад, дитина вміє штовхати дерев'яні кульки, щоб вони котилися. Коли батьки принесли їй великий гумовий м'ячик, вона виконала з ним таку ж дію, що викликало в неї бурхливу радість.

**Основними лініями розвитку мислення немовляти є:**

- у немовлячому віці закладаються передумови для появи наочно-дійового мислення у ранньому віці;
- найбільше значення для розвитку передумов наочно-дійового мислення має становлення предметно-маніпулятивної діяльності малюка;
- головна лінія розвитку предметно-маніпулятивних дій виявляється у зростанні специфічності цих дій, чимдалі більше націлених на властивості конкретного їх об'єкта;
- до кінця першого року життя дитина враховує в своїх діях не тільки властивості безпосередньо доступних їй предметів, але й відсутніх, спираючись на уявлення про їх якості

**3. Мислення дитини раннього віку**

Провідною умовою розвитку мислення виступає предметна діяльність дитини, прагнення її до вирішення виникаючих практичних завдань. Мислення виникає як суто пізнавальне ставлення до завдання. Діючи з предметами, дитина швидко опановує раціональні прийоми та способи. У цьому процесі важливу роль відіграє наслідування дорослим, їх навчальні впливи. На розвиток мислення дитини раннього віку значний вплив справляє оволодіння ходьбою та мовленням, що змінює всю її пізнавальну діяльність.

Маючи справу з різними предметами, дитина швидко починає спиратись у своїх діях на їх узагальнені ознаки. Г.О. Люблінська провела експеримент, в якому дітей у віці від 1 року 4 місяців до 2 років 7 місяців навчала діставати цукерку із високої скляної вази шляхом її перевертання.

Згодом діти починають користуватися тим же способом стосовно глечика, різноманітних коробок, футлярів. Значну роль в узагальненні способу дії відіграє мовленнєве коментування дорослим потрібних для виконання способу дій. Спостерігаючи взаємозв'язки між предметами у ході дій з ними, малюк помічає, що за допомогою одного предмета можна впливати на інший: розливу воду зібрати за допомогою ганчірки, високо розміщений предмет дістати, підставивши ослінчик, тощо.

Накопичення досвіду практичних предметних дій поступово приводить до того, що малюк передбачає, як добитися бажаного результату: відразу вибирає паличку необхідної довжини, щоб дістати коробку з-під шафи. Такі знаряддєві дії говорять про те, що у дитини виникає уявлення про результат, послідовність дій, знаряддя необхідне для вирішення завдання. А значить, складаються передумови наочно-образного мислення, яке підвищує ефективність вирішення практичних завдань. У мислення дитини включається мова. Малюк розуміє, коли дорослий коментує дії зі знаряддям, результат дії дитини, формулює проблеми.

Мовлення у зв'язку з дією стає основою ситуативно-ділової форми спілкування дитини з дорослим, значно прискорює розвиток мислення, його формування як розумової діяльності з відповідними цілями, послідовністю дій, результатом. Важливим компонентом розумової діяльності виступають запитання, їх зміст об'єднує відоме і невідоме. Запитання ґрунтуються на уявленнях дитини та спрямовані на їх розширення. За допомогою запитань мислення дитини набуває пошукового характеру, адже при розмірковуванні людина веде внутрішній діалог за схемою «запитання – відповідь».

Таким чином, за допомогою запитань пізнавальна діяльність малюка отримує певну логічну структуру. Не випадково вчителі рекомендують розв'язувати задачу, відповідаючи на низку запитань: Що є шуканим? Що нам відомо? Як пов'язати відоме з невідомим? Уміння ставити питання лежить в

основі як здатності до виділення проблем, так і зумовлює мотивацію пошукової діяльності. Головні функції запитань подані в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Функції запитань**

Пізнавальна			Комунікативна		
Рефлексивна	Власне пізнавальна	Регуляторна	Емоційне співпереживання	Встановлення контакту	Спонування до дії

Здатність до постановки запитань інтенсивно виявляється у дошкільному віці. Джерелом їх появи є спілкування з дорослим. Мовлення дорослого, звернене до малюка з перших днів його життя, має діалогічну структуру (хоча дитина і не здатна відповідати вербально) за типом «запитання – відповідь». Дорослий як посередник між дитиною і світом навчає дитину пізнавати світ так, як це демонструє дорослий – у формі діалогу (Дж. Брунер).

Мовлення виникає у два-три роки і одразу з'являються запитання ситуативного характеру (перший вік запитань) про назви предметів, їх місцезнаходження.

**Переважає комунікативна функція запитань.** Водночас присутні і запитання пізнавального характеру на встановлення прихованих зв'язків і відношень, коли дитина зустрічається з перешкодами: чому машина не їде (зламалося колесо), чому олівці розсипаються (коробка розірвалася). Запитання свідчать про те, що у малюка з'являються деякі уявлення про причинно-наслідкові зв'язки, чутливість до суперечностей, виявлених у його практиці: хоче прокотити машину, а вона не їде. Дитина також відповідає на запитання дорослих, які ставлять їх у певній послідовності (про назву, ознаки, напрям, місце, причини). Формулювання запитання (спочатку за допомогою дорослого) перебудовує процес розв'язання задачі, підпорядковуючи дії меті – знайти відповідь на запитання, яке випереджує практичне подолання перешкоди: «що зламалося? що заважає?» Ця послідовність задає дитині схему дослідження ситуації у майбутньому (О.М. Матюшкін).

У ранньому віці починають складатися розумові операції. Формування інтелектуальних операцій відбувається переважно при оволодінні автоматизованими діями, які найбільш знайомі та постійні, отже, легше виділяються і фіксуються (Д.Б. Ельконін), а також яскравіше відображають зв'язок знаряддя з об'єктом дії.

Елементарні розумові операції виступають у розрізненні та порівнянні таких влас-тливостей предметів, як колір, величина, відстань, форма.

**З 2-х років порівняння привертає малюка і, знаходячи в предметах спільне, він переживає радість. Дитина виконує завдання дорослого на порівняння предметів за однією ознакою (кольором, величиною чи формою).**

Наприклад, дорослий розкладає перед дитиною кілька трикутників, однакових за формою та розміром, але різних кольорів, показує один з них та просить: «Знайди такий же трикутник».

**У процесі ознайомлення з властивостями і назвами предметів, їх порівняння дитина переходить до перших узагальнених уявлень. На 2–3-у році у дитини складаються перші узагальнені уявлення про форму, колір і величину.**

Так, малюк розуміє, що великими можуть бути різні на вигляд предмети: м'ячі, ляльки, кубики. Відсутність орієнтації на суттєві спільні ознаки при узагальненні виявляються як називання дитиною суттєво різних предметів одним словом: ракету і бджілку називає літаком.

**Процес розвитку узагальнення у дітей раннього та дошкільного віку включає такі етапи.** Спочатку дитина проводить наочні узагальнення: предмети групуються дітьми за найяскравішими ознаками, насамперед, за кольором. Згодом, на основі предметних дій, малюк виділяє окремі предмети, об'єднуючи зорові і дотикові їх ознаки в єдиний образ. При цьому дитина не відокремлює основні, стійкі ознаки від вторинних, мінливих. І лише потім починають формуватися загальні поняття, коли дитина виділяє зі всіх ознак порівнюваних предметів найістотніші та постійні спільні ознаки. Прискорити розвиток власне узагальнення допомагає педагогічна робота, спрямована на абстрагування від випадкових ознак об'єктів, що відбувається швидше у тому разі, якщо діти застосовують предмети як знаряддя в своїй діяльності, одночасно засвоюючи їх назви і призначення.

**Наочно-дійове мислення характеризується абстрагованістю і узагальненістю.** Абстрагованість виявляється у виділенні в знарядді головної ознаки, яка дозволяє використовувати його відповідним чином. Якщо малюк зрозумів, що паличкою можна діставати предмети, то починає для цієї дії застосовувати будь-які подібні предмети: лінійку, ручку, олівець.

**Узагальненість виступає тоді, коли дитина використовує одне і те ж знаряддя для вирішення цілого класу завдань:** копає лопаткою не тільки пісок, але і землю, сніг, глину; воду носить не тільки відерцем, але і чашкою, каструлькою.

Таким чином, розвиток перших розумових операцій нерозривно пов'язаний з оволодінням мовою. До кінця раннього дитинства виникає знаково-символічна функція свідомості. Передумовою виникнення знакової



функції є оволодіння предметними діями і подальше розмежування дії із предметом, що виявляється в операції заміщення. Трирічна дитина за власною ініціативою вживає замітники. Наприклад, дитина бере ложечку і каже: «Ось дівчинка прийшла обід їсти... Мамо, дай-но їй ложку». Починається процес годування. Якщо дитина діє з неживою ложечкою, як з дівчинкою, годує її, то така дія втрачає своє практичне значення (нагодувати у такому разі неможливо) і перетворюється на позначення дії.

#### **Особливостями розвитку мислення в ранньому дитинстві є:**

- мислення виникає як засіб вирішення практичних завдань, що постають перед дитиною у предметній діяльності;
- при вирішенні практичних завдань поєднуються предметні дії з розумовими, що зумовлює появу раціональних способів дій;
- виникають знаряддеві дії, що стимулює розвиток здатності до виділення ознак предметів та їх взаємозв'язків;
- виконання знаряддевих та автоматизованих дій приводить до розвитку здатності дитини передбачати результат своїх дій;
- включення мовлення у процес вирішення малюком розумового завдання організовує його відповідно до мети пошуку відповіді на запитання;
- дитина проходить етап першого віку запитань, основним змістом яких є ситуативні запитання про назви предметів, їх місцезнаходження;
- у дитини з'являються розумові операції розрізнення, порівняння і узагальнення;
- вияви здатності дитини до заміщення свідчить про розвиток в неї знаково-символічної функції свідомості.

#### **4. Розвиток мислення в дошкільному віці:**

У дошкільному віці зростає кількість видів діяльності дитини, вони ускладнюються. Відбувається перебудова співвідношення практичних дій із розумовими, з випередженням останніх. Мислення чимдалі більше спирається на уявлення та образи, сформовані у її минулому досвіді. **Пізнання дійсності у дошкільника відбувається у наочно-образній формі.** Оперування образами і уявленнями робить мислення дошкільника позаситуативним, відокремленим від практичних дій з предметами і значно розширює межі пізнання. Встановлюються більш тісні взаємозв'язки мислення з мовленням, що викликає такі зміни: **з'являється міркування (розгорнений розумовий процес), планування, бурхливо розвиваються розумові операції.** Відповідно до набуття мислення дитини системності та критичності вона

спроможна розв'язувати інтелектуальні завдання, що вимагають кількох логічно пов'язаних розумових дій.

**Міркування починається з постановки запитання дитиною, що свідчить про формування самостійності мислення.** Настає другий вік запитань (від двох з половиною до шести-семи років). Спостерігається найбільша інтенсивність запитань у мовленні дитини. Переважають пізнавальні запитання з метою отримати інформацію про дійсність. Запитання набувають оригінального, несподіваного, творчого характеру, стосуються причин і часових ознак явища.

**Не випадково дітей цього віку називають «чомучками».** Дитина наполягає на відповіді, висловлює свою незгоду зі змістом відповіді, що свідчить про самостійне та критичне мислення. Виникає основа для появи внутрішніх запитань. Найчастіше запитання виникають у результаті зустрічі дитини з новим об'єктом, якого малюк не може зрозуміти. Він хоче познайомитися з ним, знайти йому місце серед свого минулого досвіду.

**Запитання народжуються і при виникненні суперечності між тим, що малюк бачить або знає, і його досвідом.** Якщо нове уявлення відповідає сформованому тільки за деякими ознаками, а за іншими відрізняється, з'являється запитання. Це запитання виникає вже не у предметній діяльності, а на основі наявних у досвіді дитини уявлень, а пошук відповіді може відбуватися шляхом міркувань. Дитина ставить запитання і тоді, коли хоче переконатись у правильності свого висновку, звертається до дорослого, щоб той визнав її компетентність. З віком така категорія запитань збільшується, стаючи основною.

Розуміння причинності, доступне дитині, неухильно зростає протягом дошкільного віку. Істотний перелом настає приблизно в 5 років. Розвиток розуміння причинності йде у кількох напрямках:

- від усвідомлення зовнішніх причин до виділення прихованих, внутрішніх;
- недиференційоване, глобальне розуміння причин стає більш диференційованим і точним;
- відображається не одинична причина явища, а узагальнена закономірність (причини, фактори, умови).

**Своєрідність міркувань і пояснень пов'язана з трьома основними причинами:**

- недостатність знань, обмеженість, нечіткість досвіду дитини;
- несформованість способів її розумової діяльності;

– низька критичність її мислення.

Міркування ґрунтуються на чуттєвому досвіді, на знайомих літературних творах. їм властива конкретна образність. Особливістю таких пояснень є анімізм (одухотворення неживих предметів). Так, Ж. Піаже ставив перед дітьми запитання «Звідки приходить вітер? Як він починається?» Діти 4–5 років вважають вітер результатом людського дихання. У Верна запитували «Чому корабель не тоне? Він важчий за камінь, але не тоне. Його відповідь: «Корабель розумніший, ніж камінь.... Він не робить того, чого не повинен робити».

**В об'єктах вона вирізняє найяскравіші і не завжди істотні ознаки, що приводить до незвичайних, на погляд дорослого, висновків.** Зокрема, таких: «Діти ходять, котики ходять, а квіточка не ходить, – розмірковує Сергійко, у нього ніжки померли, їх у землю закопали...» (Т.В. Дуткевич, 2007, с. 174).

**Під кінець дошкільного віку у зв'язку із позаситуативно-особистісною формою спілкування з дорослим виникають пояснення різноманітних моральних ситуацій, міркування дітей з їх приводу.** Так, в експерименті дітям розповідали історію про малюка, який дуже хотів купити морозиво, а по дорозі знайшов дві монетки. Біля кіоску з морозивом з'являється ровесник. Він плаче та запитує малюка, чи не знаходив він монеток, які отримав від мами на морозиво. Як вчинити малюку, який знайшов монетки? Відповіді були наступними: «Я б сказав, щоб він віддав одну монетку, а одну залишив собі. Але насправді малюк нічого б не сказав тому другому, бо він дуже хотів морозива.» Інше пояснення «Якщо він чесний і правдивий, то він би сказав, що взяв монетки та віддав би їх» (С.Г. Якобсон, 1984, с. 87).

Досвід дошкільника значно розширюється за рахунок знань, одержаних від дорослого або у власній діяльності, спостереженнях. Набуття знань – не самоціль розумового виховання, а його засіб і водночас умова розвитку мислення. Наприкінці дошкільного віку у дитини складається первинна картина світу і зароджується світогляд.

### **Особливостями розвитку мислення в дошкільному віці є:**

– виникає розумова діяльність – дитина формулює проблему, використовує внутрішні засоби її розв'язання, експериментування; розумове вирішення реалізує практично;

– мислення дошкільника відбувається у наочно-образній формі, відокремлюється від практичних дій;

– при розв’язанні розумових завдань дитина використовує такі способи, як формулювання запитань-проблем; міркування вголос; використання порівняння й узагальнення, аналогії; висування можливих варіантів вирішення, аргументів; обґрунтування висновків;

– дитина інтенсивно становить запитання пізнавального змісту;

– виникає цілісна картина світу, у якій дошкільник прагне узгодити суперечливі уявлення, пояснити явища, встановити їх причини;

– пояснення дитиною явищ дійсності відзначаються конкретною образністю, анімізмом, низькою критичністю;

– сфера розумової діяльності виходить за межі оточуючої ситуації, стає гранично широкою, спрямовується на світ живої й неживої природи, на соціальні явища.

## **6. Психолого-педагогічні умови розвитку мислення дітей**

У розвитку мислення слід забезпечувати гармонійне поєднання його мотиваційних та операційних компонентів.

Формування мотиваційних компонентів пов’язане із задоволенням та розвитком пізнавальних потреб малюка. Загальними умовами формування пізнавальної мотивації є демократичний стиль виховання (М.І. Лисіна), діалогічне спілкування з дорослим, які надають простір дитячій ініціативі та самостійності.

Ставлення дорослого до дитячих запитань багато в чому визначає подальший розвиток мислення. Відповіді на них повинні стимулювати мислення дитини, розвивати її самостійність, пізнавальну активність. Байдуже ставлення дорослого до запитань дитини або негативна реакція на них різко знижує пізнавальну активність дошкільника.

**Адекватним педагогічним прийомом є організація спільного з дорослим чи однолітками пошуку відповідей у процесі експериментування, міркування, спостереження.** Дорослому важливо проявити терплячість і розуміння незвичайних пояснень, які дає дошкільник, підтримуючи його прагнення проникнути у сутність предметів і явищ, з’ясувати причинно-наслідкові зв’язки, дізнатися про приховані властивості.

Наприклад, для розвитку допитливості у ранньому віці рекомендуються завдання типу «Чим відрізняються?», «Що змінилось?», «Плутанини». Для молодших дошкільників можуть використовуватися завдання, розв’язання яких вимагає активних перетворень обстежуваних предметів: лабіринти, мозаїки, конструктори.

**Дорослий разом з дитиною створюють загадки, плутанини. Старші дошкільники залюбки включаються у дитяче експериментування. Ось дитина 5-ти років грається у «морський бій» – пускає паперові човники, які швидко тонуть. Дитину це не задовольняє. Важливо щоб дорослий підтримав її активність на усунення небажаних якостей човника, разом з дитиною поміркував, чому це відбувається та як можна їх покращити: використати більш цупкий папір, чи розмістити човник на пінопластовому днищі, чи викласти його фольгою. Чим більше пропозицій подасть дитина, тим краще вона оволодіє пошуковими діями.**

Іншою стороною формування мислення виступає озброєння дітей знаково-символічними засобами вирішення розумових завдань. Необхідно працювати над розвитком операцій мислення, чому сприяє порівняння, узагальнення, аналіз у роботі з художньою літературою, при організації спостережень або й спеціальних занять.

З цією метою використовують конструювання за зразком, за умовами, за задумом; дидактичні настільні ігри. Для старших дошкільників стоїть завдання розвитку логічних операцій.

Рекомендуються вправи з використанням предметного матеріалу.

**Ось деякі з вправ на розвиток взаємопов'язаних операцій узагальнення та конкретизації:**

1. Потрібні набори карток із зображенням різних тарілок (глибока, мілка, велика, маленька), столів (обідній, письмовий, іграшковий). Назвати предмети одним словом.

2. Розподілити картки – мак, дуб, гвоздика, троянда, береза, голуб, ялинка, горобець, волошка, синиця – до табличок із зображенням квітів, дерев та птахів.

3. Картки – м'яч, сумка, пальто, зошит, пенал, лялька, ручка, ведмедик, шапка розкласти на відповідні полицки шафи з назвами «Одяг», «Навчальне приладдя», «Іграшки».

4. Малюнок з двома колами. У синьому – яблука та груші; у червоному – ромашки і маки. Назвати одним словом, що зображено у кожному колі.

5. Назвати одним словом картинки: а) мак, ромашка, троянда; б) чашка, тарілка, миска; в) стіл, стілець, шафа; г) сукня, брюки, сорочка; д) липа, береза, клен; є) морква, капуста, буряк; ж) лялька, ведмедик, м'яч, машина.

6. Картки із відповідними зображеннями. Відповісти і показати: а) які іграшки ти знаєш; б) які квіти ти знаєш; г) назви різних посуд (тварин, рослини, овочі, фрукти, навчальне приладдя).

**Для формування операції групування за однією ознакою (діти раннього віку) рекомендуються такі вправи:**

1. Дається набір різних геометричних фігур двох кольорів і двох розмірів. Розподілити предмети: а) за кольором; б) за формою; в) за розміром.

2. Розкласти картки: тварини – дикі і свійські, дорослі і маленькі; рослини – квіти, дерева, овочі, фрукти, ягоди.

3. Підібрати відповідні картки до малюнків, де а) зображено дівчинку з порожнім портфелем, який слід заповнити; б) дівчинка сидить за столом, на якому хліб, пляшка молока, а посуду немає.

Формуванню операції групування за двома ознаками (діти 3–7 років) сприяють такі вправи. Даються геометричні тіла, різні а) за кольором і формою (червоні і сині куби і бруски); б) за кольором і величиною (червоні і сині, великі і маленькі бруски). Потрібно їх розкласти за а) кольором і формою; б) за кольором і величиною.

Утворюються групи: а) червоні куби; червоні бруски, великі і маленькі; сині куби, сині бруски, великі і маленькі; б) великі червоні бруски; великі сині бруски; маленькі червоні бруски; маленькі сині бруски.

**Розвиткові узагальнення сприяють вправи на встановлення назви предмета за його ознаками.**

Який це предмет: а) гладке, скляне, в нього дивляться, воно відображає; б) продовгуватий, зелений, росте на полі; в) білий, солодкий, твердий? Активізують пошукові здібності дитини завдання з неоднозначним розв'язанням.

Що це може бути: а) жовта, соковита, запашна (диня, груша); б) продовгуватий, круглий, пише (олівець, фломастер); коричневий, круглий, блискучий (гудзик, каштан). Що додати до ознак, щоб відповідь була єдиною?

**Розвитку мислення сприяє прогрес дитини в оволодінні мовленням, розширення життєвого досвіду.** Варто застерегти, що механічне запам'ятовування різноманітної інформації, фрагментарної та хаотичної, копіювання дорослих міркувань не сприятливе для розвитку мислення дошкільника. **Головне – формувати мислення, спрямоване на освоєння дитиною оточуючої дійсності, як складову творчого ставлення дитини до оточуючого (М.М. Поддьяков).**

**6. Діагностика особливостей мислення і розумових здібностей дітей**

Як і інші здібності, розумові здібності можна оцінювати за критеріями продуктивності, якості, надійності.

**Продуктивність** виявляється як: кількість вирішених завдань і швидкість їх рішення. Якість – правильність вирішених завдань.

**Надійність** – тривалість правильного вирішення завдань і вірогідність швидкого і правильного вирішення завдань. Можна говорити також і про деякі специфічні характеристики, таких як гнучкість, економічність, послідовність.

Відповідно до прийнятої в психодіагностиці класифікації, методи діагностики мислення можна розділити таким чином.

1. Приладові, апаратурні психофізіологічні методики (наприклад, існують дослідження, спрямовані на діагностику рівня і особливостей мислення за допомогою ЕЕГ).

2. Об'єктивні тести. Найпоширеніша категорія методів діагностики мислення. Тести існують у вигляді завдань, які необхідно вирішити випробовуваному.

Їх можна розрізняти за наступними критеріями:

- за комплексністю: ізольовані тести і тестові набори (батареї);
- за характером відповідей на завдання: тести з визначеними відповідями, тести з вільними відповідями (наприклад, при діагностиці творчого мислення);
- за характером розумових дій: вербальні, невербальні.

3. Проективні техніки. Головним чином, цей клас методів представлений графічними методиками (наприклад, тест Гудінаф–Харріса). У тому числі можлива непряма діагностика особливостей мислення за відомими проектними тестами – тесті чорнильних плям Роршаха і Тематичному апперцептивному тесту (ТАТ).

4. Діалогічні. Діалогічні методи діагностики мислення практично невіддільні від методик розвитку і тренування мислення. Це набір певних прийомів, що допомагають активізувати мислення. Найбільш відомий і широко вживаний метод – брейн-стормінг – продукування ідей аборішень при роботі в групі (наприклад, у телевізійній програмі «Що? Де? Коли?»).

Крім того, для діагностики мислення в деяких випадках може використовуватися метод бесіди, клінічного інтерв'ю (див., наприклад, дослідження Ж. Піаже).

Крім того, можна виділити особливий клас методик – а точніше, особливу сферу їх використання – **діагностика всіляких патологій розумової діяльності**. Це стосується і тестових, і нетестових методик.

Таким чином, опитувальники діагностують способи і стратегії мислення, яким віддається перевага, тобто найактивніше і продуктивно використовувані розумові операції. При цьому, що особливо підкреслюється творцями опитувальників і розробниками відповідних теорій, жоден з цих стилів не є «бажаним», «оптимальним» і тому подібне. Він лише виражає якісні особливості мислення.

Кількість опитувальників, спрямованих на діагностику мислення, невелика. При цьому слід зазначити, що всі знайдені опитувальники є іноземними, що говорить про неопрацьованість даного діагностичного методу стосовно процесу мислення у вітчизняній психології