

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
Факультет педагогіки і психології
Кафедра розвитку дитини раннього і дошкільного віку

Брьохова Олеся Ігорівна

**РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ТЕХНОЛОГІЇ
М. МОНТЕССОРІ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти другого (магістерського) рівня
освітня програма: Дошкільна освіта
за спеціальністю А 2 Дошкільна освіта

Особистий підпис – _____

Науковий керівник –

кандидат педагогічних наук,
доцент Варяниця Л.О.

В.о. завідувача кафедри –

кандидат педагогічних наук, ,
доцент Гречишкіна І.А.

Лубни – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ	6
1.1 Інтелект та особливості його розвитку в дошкільному віці...	16
1.2. Ігри М. Монтессорі як засіб розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку.	
1.3. Обґрунтування педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей засобами ігор М. Монтессорі.	21
Висновки до першого розділу.	34
РОЗДІЛ II. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІГОР М. МОНТЕСОРИ.	35
2.1. Первинний рівень розвитку інтелектуальних здібностей у дітей дошкільного віку.	35
2.2. Впровадження педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей засобами ігор М. Монтессорі.	47
2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту.	62
Висновки до другого розділу.	71
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	83

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна система дошкільної освіти ставить перед педагогами завдання не лише підготувати дитину до школи, а й розвивати її інтелектуальний потенціал як основу життєвого успіху. Важливою умовою цього є використання ефективних педагогічних технологій, зокрема ігрових. Методика М. Монтесорі як одна з найвідоміших альтернативних освітніх систем пропонує широкий спектр дидактичних ігор, спрямованих на розвиток мислення, логіки, пам'яті, уваги та інших складових інтелекту. Проте питання їхнього цілеспрямованого впровадження в освітній процес ЗДО в контексті розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників потребує наукового обґрунтування, що зумовлює актуальність дослідження.

Проблема розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку є предметом уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. У психолого-педагогічному аспекті інтелект розглядали Г. С. Костюк, Н. М. Малахова, О. В. Запорожець, які підкреслювали важливість створення умов для активної пізнавальної діяльності дитини.

Н. Л. Бібік, О. М. Дубасенюк, І. О. Зязюн досліджували інтелектуальний розвиток у контексті освітнього процесу, звертаючи увагу на значення розвивального середовища та змістовного наповнення педагогічної взаємодії.

У межах дослідження ігрових технологій як засобу розвитку інтелектуальних здібностей варто відзначити роботи Н. О. Пасічник, Г. І. Беленької, Т. В. Поніманської, які обґрунтовують значення дидактичної гри для пізнавального розвитку дошкільників, а також її роль у формуванні вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

Методика Марії Монтесорі знайшла відображення у працях таких дослідників, як С. В. Бондар, І. О. Мельник, Т. І. Бошусь. Зокрема, Т. І. Бошусь досліджувала вплив розвивального середовища Монтесорі на

пізнавальну активність дошкільників, акцентуючи на сенсорних іграх як основі розвитку мислення, уваги й пам'яті.

Отже, дослідження є достатньо актуальним, оскільки тема розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників засобами дидактичних ігор методики М. Монтессорі залишається недостатньо вивченою в аспекті визначення ефективних підходів та педагогічних умов її впровадження в сучасній українській дошкільній освіті.

Об'єкт дослідження - процес розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження: педагогічні умови розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників засобами ігор М. Монтессорі.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови ефективного розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників засобами дидактичних ігор технології Монтессорі.

Завдання дослідження:

- проаналізувати науково-педагогічну літературу щодо сутності інтелектуальних здібностей і їх розвитку в дошкільному віці;
- визначити можливості дидактичних ігор технології М. Монтессорі для розвитку інтелекту дошкільників;
- обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективне застосування ігор М. Монтессорі;

Гіпотеза дослідження. Розвиток інтелектуальних здібностей старших дошкільників буде ефективнішим, якщо в освітній процес цілеспрямовано впровадити дидактичні ігри за методикою М. Монтессорі за наявності педагогічних умов, зокрема: створення розвивального ігрового середовища, індивідуалізація підходів та активна участь дитини в самостійному виборі діяльності.

Методи дослідження:

теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація психолого-педагогічних джерел;

емпіричні: спостереження, бесіди з дітьми та педагогами, педагогічний експеримент, тестування, методики діагностики інтелектуального розвитку;

статистичні: кількісний і якісний аналіз результатів дослідження.

Наукова новизна магістерського дослідження полягала в уточненні педагогічних умов та розробці експериментальної програми дидактичних ігор за методикою Монтесорі, що сприяла розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників.

Практичне значення. Матеріали дослідження можуть бути використані у практиці роботи ЗДО для вдосконалення освітнього процесу з розвитку інтелектуальних здібностей. Програму дидактичних ігор Монтесорі можна інтегрувати у зміст занять або вільної діяльності дітей.

Результати магістерського дослідження відображені у тезах доповіді «Педагогічні умови розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників засобами дидактичних ігор» (Освіта та особистість в умовах сучасних соціокультурних викликів : Всеукраїнська студентська науково-практична конференція, 14 травня 2025 р., м. Лубни)

Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (63 найменування) та додатків. Загальний обсяг основного тексту становить 103 сторінок, основний текст 75 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

1.1 Інтелект та особливості його розвитку в дошкільному віці...

Актуальність дослідження інтелектуальних здібностей у сучасній педагогіці та психології зумовлена зростаючою потребою у формуванні конкурентоспроможної, творчої та мислячої особистості. Саме рівень розвитку інтелектуальних здібностей визначає здатність дитини успішно опановувати знання, критично мислити та вирішувати проблеми. Вони безпосередньо впливають на становлення особистості, визначають навчальні досягнення та подальшу самореалізацію в суспільстві.

У психології та педагогіці «здібності» трактуються як індивідуально-психологічні особливості людини, які забезпечують успішне виконання певних видів діяльності. Зокрема, у «Педагогічному словнику» зазначено: «Здібності – це індивідуальні особливості людини, від яких залежить успішність виконання певних видів діяльності» [6, с. 157.]. Ці особливості включають здатність до швидкого та ефективного оволодіння знаннями, вміннями та навичками, що є необхідними для успішної діяльності. Кожна здібність має власну структуру, що залежить від розвитку особистості, і включає такі психічні властивості, як чутливість, спостережливість, пам'ять, уява, мислення тощо. Тоді, як Варій М. Й. визначає здібності, як поєднання індивідуально-своєрідних особливостей та якостей психіки, котрі виявляються у швидкості, результативності та якості виконання відповідної діяльності з мінімальними силовими, енергетичними та часовими затратами [4, с. 289;]

Отже, у нашому дослідженні ми будемо *розуміти під здібностями сукупність індивідуальних психічних особливостей людини, що забезпечують ефективне, якісне та економне виконання різних видів*

діяльності, визначають успішність оволодіння знаннями, уміннями та навичками і залежать від розвитку особистості.

Термін «інтелект» у психологічній літературі має широке та вузьке значення. У вузькому розумінні інтелект часто визначається як *здатність до розумових операцій*, таких як логічне мислення, аналіз та синтез інформації. У широкому ж трактуванні інтелект розглядається як *загальна психічна здатність людини до пізнання, розуміння, аналізу, синтезу та творчого вирішення різноманітних завдань*, тобто як комплекс психічних процесів і властивостей особистості, що забезпечують ефективне освоєння знань, адаптацію до нових умов, навчання та розвиток [7]

У сучасному тлумачному психологічному словнику поняття «інтелект» трактується як *(від лат. intellectus — пізнання, розуміння, розум) ум, розсудок, розум; здатність людини мислити* [46,с.23]. У загальному розумінні інтелект — *це індивідуальні особливості особистості, що належать до пізнавальної сфери*, насамперед до мислення, пам'яті, сприйняття, уваги тощо, і забезпечують здобуття нових знань та ефективне їх використання у процесі життєдіяльності.

Дж. Гілфорд визначав інтелект як *сукупність когнітивних здібностей, що забезпечують здатність мислити, уявляти та вирішувати проблеми*, що охоплює як академічні, так і практичні аспекти розумової діяльності [7]

Враховуючи багатогранність поняття «інтелект» та його значення у розвитку особистості, доцільно розглянути поняття «інтелектуальні здібності» як складову інтелекту, що визначає рівень сформованості пізнавальних процесів і можливостей дитини. *Інтелектуальні здібності* – властивості інтелекту, що характеризують успішність інтелектуальної діяльності в тих або інших конкретних ситуаціях з погляду правильності і швидкості переробки інформації в умовах розв'язання задач, оригінальності і різноманітності ідей, глибини і темпу наочуваності, вираженості індивідуалізованих способів пізнання

Поняття «інтелектуальні здібності» розглядається як інтегральна характеристика когнітивних процесів і потенційних можливостей особистості, що забезпечує ефективне сприймання, обробку та застосування знань у різних сферах діяльності. Українські психологи підкреслюють, що інтелектуальні здібності є динамічною системою, яка включає мислення, пам'ять, уяву, увагу та здатність до вирішення проблем [16]

Важливо зауважити, що інтелектуальні здібності не обмежуються суто когнітивними процесами, а відображають поєднання природжених здібностей і набутих знань, що дозволяє особистості адаптуватися до нових умов і творчо реалізовувати свої ресурси [30, с. 21–25]

Згідно з дослідженнями українських науковців, рівень інтелектуальних здібностей визначає не лише ефективність навчання та професійну підготовку, а й розвиток соціальної компетентності та креативності у дітей і дорослих [18;20]

Отже, інтелектуальні здібності є важливим показником розвитку особистості, що забезпечує ефективність пізнавальної діяльності, успішність у навчанні та здатність до творчого мислення. Усвідомлення сутності цих здібностей і чинників, що впливають на їх формування, створює підґрунтя для розуміння процесу інтелектуального розвитку дітей. У цьому контексті особливої уваги заслуговує дослідження інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку, адже саме цей період є ключовим етапом становлення особистості, під час якого активно формуються когнітивні здібності та розширюються знання про навколишній світ.

Інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку є ключовим етапом становлення особистості, під час якого активно формуються когнітивні здібності та розширюються знання про навколишній світ. У цей період діти починають глибше розуміти причинно-наслідкові зв'язки, удосконалюються їхні процеси мислення, пам'яті, уваги,

розвиваються увага та аналітичні здібності. Важливе значення мають ігрова діяльність, спілкування з однолітками і дорослими, а також перші елементи навчальної діяльності. Усвідомлення особливостей інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку є необхідною умовою для створення ефективного середовища їхнього подальшого навчання та соціалізації.

Оснoву інтелекту складають інтелектуальні здібності, що є в подальшому складовими інтелектуального розвитку дошкільників.

Дослідження науково-педагогічної літератури свідчать, що розумове виховання дітей дошкільного віку є цілеспрямованим педагогічним процесом, орієнтованим на розвиток їх інтелекту. Дошкільний період має особливе значення для формування основ мислення, оскільки саме в цей час закладаються ключові інтелектуальні навички. У ході розумового виховання у дітей стимулюється розвиток пам'яті, уваги, мислення, мовлення, уяви, творчих здібностей та інтелектуальних здібностей загалом.

Мислення у дошкільному віці зазнає поступової трансформації: у ранньому віці переважає наочно-дієвий тип мислення, у молодшому дошкільному – наочно-образний, а в старшому дошкільному починають формуватися основи логічного мислення. Домінування наочно-образного мислення, що відповідає доопераційній стадії за Ж. Піаже [59], поступово доповнюється здатністю до абстрактного мислення. Оволодіння ключовими логічними операціями, такими як класифікація (об'єднання за спільною ознакою) та серіація (впорядкування за певною ознакою), свідчить про формування конкретних логічних структур.

Перехід до логічних форм мислення потребує подолання його особливостей на доопераційній стадії, зокрема егоцентризму та незворотності, що обмежують здатність дитини бачити ситуацію з різних точок зору. Цей розвиток значною мірою зумовлений навчальною діяльністю, зокрема виконанням завдань, які потребують розуміння інваріантності (збереження) кількісних та якісних ознак об'єктів. Розумові

дії, такі як аналіз і синтез, стають більш розгорнутими та плановірними, що свідчить про початок становлення теоретичного мислення. Лише повноцінне освоєння символічної функції мовлення забезпечує можливість оперувати поняттями, не прив'язаними до безпосереднього сприйняття; ці процеси опосередковані мовленням та засвоєнням соціально-культурного досвіду [5]

Таким чином, головною метою розумового виховання є формування інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самонавчання та саморозвитку.

Відповідно, завдання інтелектуального розвитку дошкільників включають: виявлення природних здібностей; формування мисленнєвих умінь і навичок; опанування основними операціями мислення; активізацію пізнавальної діяльності; а також привчання дітей до розумової праці (О. Наumenко [26;37])

Л. Савченко підкреслює, що інтелектуальний розвиток є складовою розумового розвитку дошкільників. Вона наголошує на особливій значущості раннього дитинства, коли діти найбільш сприйнятливі до навчання, нових ідей та стимулів. У цей період активно формуються нейронні зв'язки, що сприяє розвитку мовлення, уяви, логічного мислення та інших когнітивних умінь. Дослідниця зазначає, що важливу роль у розумовому вихованні відіграють сенсорні процеси, зростання довільності пізнавальної діяльності, розвиток пам'яті, сприймання та спостережливості [37 с. 222]

Становлення уваги у дошкільному віці характеризується зростанням її концентрації та тривалості, що є важливою передумовою інтелектуального розвитку та шкільної готовності. Попри те, що увага дитини на цьому етапі переважно мимовільна, інтенсивний розвиток довільної уваги відбувається у процесі інтеріоризації соціальних способів організації поведінки, спочатку опосередкованих мовленням дорослого, як

зазначав Л. С. Виготський [5]. Це забезпечує поступовий перехід від орієнтації на зовнішні стимули до внутрішньої саморегуляції.

Паралельно розвиваються довільні форми уваги та змінюються мотиви розумової діяльності: у старшому дошкільному віці формуються пізнавальні інтереси, які стають основним стимулом інтелектуальної активності. Відповідно, реалізація мети формування розумових умінь відбувається за такими напрямками: а) створення системи основних розумових дій (аналіз, порівняння, узагальнення); б) розвиток пізнавальних процесів — поглиблення аналізу, розширення узагальнень, підвищення цілеспрямованості; в) формування впорядкованості, самостійності та активності розумової діяльності; г) удосконалення мовлення як ключового компонента пізнавальної та інтелектуальної діяльності [37, с. 222]

І. Підлипняк та Т. Дука підкреслюють, що у процесі формування інтелектуальних здібностей відбувається вдосконалення пізнавальних психічних процесів, а також засвоєння дітьми прийомів і способів інтелектуальної діяльності. Саме в дошкільному віці починають розвиватися елементи математичних здібностей, накопичується потенціал для ефективного функціонування розумових процесів, формується мотивація до навчальної, трудової та творчої активності [33, с. 40-43]

У дошкільному віці інтелект дитини розвивається від сенсорно-моторного до мисленнєвого рівня. Мислення цього періоду характеризується переважанням уяви та дитячої логіки, коли мовленнєво-логічні операції ще недостатньо сформовані. Дошкільники часто проявляють егоцентризм і не усвідомлюють відносності оцінок, наприклад, вважають всі великі предмети важкими, а маленькі — легкими.

Завершення етапу мислення на основі конкретних уявлень проявляється у здатності дитини розуміти збереження властивостей об'єктів при їх перетворенні (наприклад, кількість води при переливанні з однієї ємності в іншу). До 7 років діти починають міркувати, доводити, порівнювати кілька точок зору і знаходити об'єктивні істини. На

початковому етапі пізнання вони сприймають світ емоційно та чуттєво, засвоюючи лише доступні та зрозумілі явища. Перші знання дошкільників формують основу подальшого інтелектуального розвитку, а накопичення сенсорного досвіду та орієнтація в навколишньому світі забезпечують формування початкового «запасу знань».

В. Шмаргун підкреслює, що інтелектуальний розвиток дошкільників проявляється у здатності ефективно виконувати інтелектуальні завдання в ігровій формі, що потребує когнітивного напруження. Тому під час гри важливо розвивати увагу, пам'ять, аналіз, синтез та узагальнення. Ефективність розвитку пізнавальних здібностей залежить від організації розумової діяльності та дотримання педагогічних умов, що забезпечують максимальну продуктивність при мінімальних витратах енергії [48, с. 9]

Інтелектуальний розвиток дитини значною мірою зумовлений пластичністю мозку — здатністю формувати нові нейронні зв'язки протягом життя. Оптимальний час для розвитку розумових здібностей — раннє дитинство, коли батьки та вихователі можуть заохочувати дітей до запам'ятовування коротких віршів, казок та колискових. Дослідження показують, що інтелектуальні здібності розвиваються через активну діяльність і взаємодію з іншими навичками, як у закладі дошкільної освіти, так і в сім'ї, що стимулює мислення та готує дитину до майбутніх завдань.

В. Кошель визначає інтелектуальні здібності дитини через низку її сталих характеристик.

Нетрадиційне (оригінальне) мислення дошкільників визначається як здатність висувати нові, несподівані ідеї, що суттєво відрізняються від загальноприйнятих і традиційних. Воно проявляється у нестандартному мисленні та поведінці дітей, у їхній взаємодії з однолітками та дорослими, а також у різних видах щоденної діяльності. Наприклад, під час занять із малювання діти створюють унікальні образи та об'єкти, не орієнтуючись на шаблони чи зразки, а їхні відповіді на педагогічні запитання зазвичай є розгорнутими та непередбачуваними.

Гнучкість мислення (або когнітивна гнучкість) у дітей дошкільного віку являє собою фундаментальну виконавчу функцію, що характеризується легкістю, швидкістю та ефективністю переключення уваги й розумових операцій між різними предметними областями або концептуальними категоріями. Цей процес включає оперативний перехід від аналізу одного об'єкта/явища до іншого та миттєве встановлення асоціативних зав'язків. Таким чином, когнітивна гнучкість є ключовою детермінантою інтегрованого засвоєння знань про предметну дійсність. Високий рівень цього механізму забезпечує продуктивність пізнання, що проявляється у спроможності дошкільників швидко знаходити оптимальні рішення у проблемних ситуаціях та успішно виконувати завдання. Отже, гнучкість мислення є критичною умовою адаптивності когнітивної системи до динамічного середовища.

Продуктивність, або «швидкість мислення», у дошкільному віці — це здатність генерувати значну кількість оригінальних ідей.

Інтелектуальні здібності дитини проявляються через *навички аналізу та синтезу*. Аналіз являє собою процес декомпозиції інформації на складові з її подальшою лінійною та логічною обробкою, що у дошкільників реалізується у вмінні аналізувати явища, виконувати послідовності дій чи створювати змістовні розповіді. Натомість, синтез — це інтеграція окремих елементів у єдину структуру, що найбільш чітко простежується при вирішенні логічних та математичних завдань.

Доповнює ці процеси висока *концентрація уваги*, яка виявляється у глибокому заглибленні та зосередженості на об'єкті вивчення, дозволяючи дошкільникам тривалий час підтримувати фокус на виконанні певної діяльності.

Розвиток пам'яті у дошкільному віці характеризується критичним переходом від мимовільного до довільного запам'ятовування [17], що знаменує становлення вольових та цілеспрямованих мнемічних процесів. Ефективність функціонування як короткочасної, так і довготривалої пам'яті

суттєво зростає завдяки формуванню логічного запам'ятовування, яке виникає на основі використання асоціацій та змістового групування матеріалу.

Хоча механічне повторення залишається базовим прийомом, вирішальне значення, згідно з дослідженнями Ж. Піаже, має ступінь асиміляції нової інформації в уже існуючі когнітивні схеми, що забезпечує міцність запам'ятовування [59].

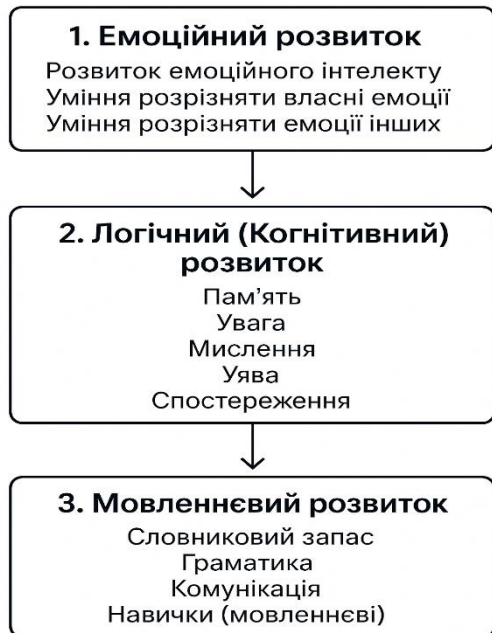
Ж. Піаже розглядав пам'ять не просто як пасивне сховище, а як активну функцію, тісно пов'язану з рівнем інтелектуального розвитку дитини. З огляду на це, діти на доопераційній стадії мислення часто реконструюють (або «запам'ятовують» викривлено) інформацію, підганяючи її під власні, ще незрілі, логічні структури.

Таким чином, якісний стрибок у розвитку мнемічної функції відбувається лише тоді, коли мнемічні процеси починають спиратися на сформовані розумові операції.

Дитячий інтелект слід розглядати як індивідуальну організацію пізнавального досвіду, яка кристалізується в конкретних когнітивних структурах, забезпечуючи суб'єкту ефективну перцепцію (сприйняття) та концептуальне розуміння навколишньої дійсності.

На відміну від учнів шкільного віку, чий інтелектуальний розвиток значною мірою опосередкований формалізованим навчально-виховним процесом, когнітивне становлення дошкільників відбувається переважно в неформалізованих контекстах повсякденного життя. Це включає соціальну взаємодію з дорослими й однолітками, провідну роль ігрової діяльності, а також участь у праці та різних видах продуктивної активності.

На основі вищезазначених закономірностей, а також з урахуванням результатів досліджень Д. Максименка [23], стає можливим визначення універсальних стадій інтелектуального розвитку, спільних для всіх вікових



періодів дошкільного дитинства (див. Рис. 1.1).

Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку (5–6 років) мають ключове значення для формування їхньої особистості та забезпечення психологічної готовності до шкільного навчання.

Рис. 1.1. Модель інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку

У цей сенситивний період відбувається інтенсивне вдосконалення всіх когнітивних процесів, включаючи мислення, пам'ять, увагу та уяву. Як зазначає Костюк Г.С., когнітивні операції ускладнюються: дошкільники опановують аналіз причинно-наслідкових зв'язків, здатність до багатокритеріальної класифікації об'єктів, а також навички порівняння та узагальнення інформації [17]

Відбувається становлення елементів абстрактного мислення, що трансформує пізнавальну діяльність: діти переходять від простого сприйняття інформації до активного її аналізу та інтерпретації. Цей етап є критичним для формування складних мисленнєвих стратегій.

Отже, інтелектуальні здібності дошкільника є комплексною динамічною системою, яка охоплює розвиток мислення, пам'яті, уваги та мовлення, що критично важливі для готовності до шкільного навчання. Якісний стрибок у їхньому формуванні відбувається через перехід до довільних форм когнітивної діяльності та оволодіння логічними операціями. Усвідомлення механізмів цього розвитку дозволяє перейти до

розгляду ефективних педагогічних засобів їхнього стимулювання, серед яких особливе місце посідають ігри М. Монтесорі як засіб цілеспрямованого розвитку інтелектуальних здібностей.

2. Ігри М. Монтесорі як засіб розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку

Гра, визначається як активна форма діяльності, є природним засобом розвитку та самовираження дитини. Вона сприяє формуванню самостійності, концентрації та внутрішньої мотивації, дозволяючи дитині досліджувати світ у власному темпі. У процесі гри створюється атмосфера безпеки та підтримки, де дитина навчається співпрацювати з іншими, взаємодіяти та розвивати соціальні навички. Гра допомагає дитині зрозуміти власні емоції й потреби, формує адекватні способи поведінки, підтримує психологічний комфорт і одночасно слугує засобом навчання через практичний досвід та самостійні відкриття[44]

Особливо важливими для нашого дослідження є ігри, які пропонувала М. Монтесорі. Для ефективного їх провадження доцільно звернутися до філософсько-педагогічних основ її теорії. Педагогічна технологія Марії Монтесорі призначена для організації виховання та навчання дітей віком від 2,5 до 12 років. Її методологічна основа спирається на системне філософсько-педагогічне осмислення, поєднуючи принципи теорії вільного виховання (антропологічний підхід) та сенсуалістичну концепцію, яка визначає відчуття як первинне джерело пізнання дитиною навколишньої дійсності. Ключовими принципами педагогіки М. Монтесорі є:

- свобода вибору діяльності — дитина обирає гру або матеріал, що відповідає її інтересам і рівню розвитку;
- підготовлене середовище — простір, у якому все розташоване так, щоб дитина могла самостійно діяти;
- самокорекція — матеріали побудовані так, що дитина може сама виявити і виправити помилку;

- роль педагога — не навчати прямо, а бути спостерігачем і помічником у процесі пізнання.

Гра як активна форма взаємодії є найзначнішим природним засобом комунікації та розвитку. У контексті педагогіки Монтесорі ігрова діяльність виходить за межі простої рекреації, набуваючи статусу інструменту цілеспрямованого інтелектуального тренування та особистісного становлення. Цей підхід ґрунтується на принципі сенсомоторного навчання, що відіграє ключову роль у формуванні нейронних зв'язків у дошкільному віці.

Монтесорі-підхід реалізує синтез навчання через діяльність (*learning by doing*) та розвиток сенсорного сприйняття. Навчальні матеріали розроблені з урахуванням принципу ізоляції якості — тобто кожен дидактичний засіб спрямований на засвоєння однієї властивості об'єкта (кольору, форми, ваги тощо) [53,с.92]. Така структура забезпечує фокусоване сприйняття та глибше розуміння абстрактних понять.

У процесі роботи дитина залучає кілька сенсорних каналів — тактильний, зоровий, аудіальний і кінестетичний, — що сприяє інтеграції набутого досвіду у когнітивні структури мозку [54,с.115]. Це стимулює розвиток вищої нервової діяльності та створює нейропсихологічну основу для формування логіко-математичного мислення [50, с. 162]

Одним із ключових академічних аспектів методу є формування навичок саморегуляції та внутрішньої дисципліни. У підготовленому Монтесорі-середовищі дитина має свободу вибору діяльності (*freedom of choice*), але водночас несе відповідальність за її виконання та відновлення порядку після роботи [56, с. 48]

Цей процес сприяє розвитку вольових якостей, концентрації уваги (*normalization*) та здатності до самоконтролю — компонентів, які в сучасній нейропсихології ототожнюють із розвитком виконавчих функцій мозку [49, с. 75; 60, с. 4]

Таким чином, ігрова діяльність у педагогіці Монтессорі виступає не лише засобом когнітивного розвитку, але й потужним психосоціальним механізмом, що формує передумови до самостійної навчальної діяльності та соціальної зрілості [52,с. 20]

У педагогічній системі Монтессорі ігрова діяльність розглядається як провідний механізм формування інтелектуальних функцій, що забезпечує інтеграцію когнітивних, сенсорних і моторних процесів у єдину структуру розвитку [54, с. 112]

Згідно з концепцією сенсомоторного навчання, кожна дія дитини у грі є не лише елементом маніпулятивної активності, а й актом пізнання, спрямованим на формування функціональних нейронних зв'язків між аналізаторними системами мозку [53,с. 89]

У процесі Монтессорі-гри розвиваються ключові компоненти інтелектуальної діяльності дитини, серед яких:

- сенсорний інтелект у педагогіці Монтессорі формується через цілеспрямовану роботу з дидактичними матеріалами, спеціально розробленими для ізоляції однієї якості (кольору, форми, текстури). Ця ізоляція дозволяє дитині створювати стійкі сенсорні еталони та покращувати перцептивну диференціацію, які є базою для аналітико-синтетичних операцій мислення. Критично важливою є сенсомоторна інтеграція — взаємодія сенсорних систем із моторними діями, як-от маніпуляції з Рожевою вежею або Коричневою призмою. Сучасні нейропсихологи підтверджують, що активна рухова діяльність і маніпулювання предметами стимулюють формування функціональних нейронних мереж, які пізніше опосередковують складніші когнітивні процеси [53 с. 89];

- логічне мислення активізується завдяки вправам, що вимагають класифікації, порівняння та встановлення чітких послідовностей (наприклад, робота з числовими штангами або геометричними вкладишами). Цей практичний досвід забезпечує плавний перехід від

конкретно-образного мислення до абстрактно-логічного рівня пізнання. Вправи Монтессорі сприяють розвитку операційного інтелекту, який описував Ж. Піаже, але в контексті методу він має більш саморегульований і внутрішньо вмотивований характер. Постійне оперування властивостями та кількістю допомагає дитині формувати внутрішню схему дій, що лежить в основі алгоритмічного мислення.

- розвиток мовлення та комунікативної компетентності відбувається через вербалізацію власних дій дитини, а також опис процесу виконання завдань і обговорення результатів із педагогом чи однолітками. Робота з матеріалами, як-от шершаві літери та рухомий алфавіт, стимулює формування асоціативних зв'язків між сенсорними уявленнями (відчуття літери, її форма) та мовними символами. Це активізує лобно-скроневі зони мозку, які відповідають за мовленнєве програмування та фонематичний слух. Таким чином, мовні матеріали не лише навчають читати і писати, але й сприяють усвідомленню смислових структур мови [57, с. 73];

- увага та пам'ять тренуються завдяки принципу тривалої концентрації на самостійно обраній діяльності, що є ключовим елементом нормалізації дитини в Монтессорі-середовищі. Цей процес сприяє розвитку стійкості, вибіркової та розподілу уваги, які є критично важливими для навчальної діяльності. З погляду сучасної нейропсихології, ці процеси нерозривно пов'язані з формуванням виконавчих функцій (Executive Functions) префронтальної кори головного мозку. Регулярні вправи, що вимагають точності та послідовності, зміцнюють нейронні зв'язки, відповідальні за самоконтроль та робочу пам'ять. [49, с. 76];

- розвиток дрібної та загальної моторики розглядається як критично важливий для когнітивного зростання, а не просто як фізична навичка. Рухові дії (наприклад, пересипання, шнурування з матеріалів «практичного життя») активізують ті самі мозкові зони, що беруть участь у плануванні, передбаченні та аналізі результатів діяльності. Таким чином, моторна практика виступає базовим компонентом когнітивної архітектури

дитини, сприяючи формуванню сенсомоторних зв'язків. Ці навички є основою для розвитку вольових якостей, точності рухів та самостійності, що в сукупності забезпечують передумови для формування виконавчих функцій. [61, с. 54]

У педагогіці Монтессорі дидактичні матеріали посідають центральне місце, оскільки саме через предметно-маніпулятивну діяльність дитина здійснює активне пізнання навколишнього світу. Кожен матеріал має чітко визначену педагогічну функцію, спрямовану на розвиток сенсорного, когнітивного та моторного досвіду дитини. Використання ігрових засобів передбачає поєднання навчальної мети з так званою «прихованою метою» — розвитком психічних процесів, які опосередковують пізнавальну діяльність: уваги, пам'яті, уяви, мовлення та мислення [54, с. 120]

До ігор і матеріалів М. Монтессорі належать:

- сенсорні матеріали — *рожева вежа, коричнева призма, кольорові таблички, шершаві літери, рамки-вкладиші*, таблиці з фактурою. Їхня мета полягає у розвитку сенсорної диференціації, формуванні здатності до аналізу й узагальнення сенсорних вражень. Вправи цього типу формують основу для подальшого логіко-математичного мислення [53, с. 103];

- матеріали для розвитку математичних уявлень — *числові штанги, золотий матеріал, намистини для лічби, цифрові картки, таблиці множення*. Ці інструменти сприяють формуванню поняття кількості, співвідношення частини і цілого, а також розуміння абстрактних математичних залежностей через маніпуляцію конкретними об'єктами [Montessori, To Educate the Human Potential, 1948, [53, 38]

- мовні матеріали та ігри — *шершаві літери, рухомий алфавіт, картки зі словами* і вправи для розвитку звуко-буквеного аналізу. Вони спрямовані на формування фонематичного слуху, розвиток артикуляційного апарату й граматичних навичок. Читання під керівництвом дорослого стимулює усвідомлення смислових структур мови [57, с. 82];

- матеріали для «практичного життя» — вправи з наливання, застібання, пересипання, шнурування тощо. Їх мета — формування самостійності, координації рухів, точності, послідовності дій, а також соціальної адаптивності дитини у повсякденному середовищі [56, с. 54]

Таким чином, кожна вправа Монтессорі-середовища має подвійну функцію: безпосередню (навчальну) — спрямовану на засвоєння конкретного поняття чи навички; опосередковану (розвивальну) — що формує базові психічні функції, зокрема довільну увагу, пам'ять, логічне мислення та мовлення [49, с. 75]

Через систематичне використання дидактичних матеріалів дитина не лише засвоює навчальний зміст, але й розвиває виконавчі функції мозку, здатність до саморегуляції та довільної діяльності, що, у свою чергу, визначає успішність подальшого інтелектуального розвитку [60, с.7]

Через систематичне використання дидактичних матеріалів дитина не лише засвоює навчальний зміст, але й розвиває виконавчі функції мозку, здатність до саморегуляції та довільної діяльності, що визначає успішність подальшого інтелектуального розвитку. Послідовна робота сприяє розвитку алгоритмічного мислення, планування та здатності до передбачення наслідків власних дій, формуючи цілісну систему саморегуляції.

1.3. Обґрунтування педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей засобами ігор М. Монтессорі

Наше припущення ґрунтується на тому, що ефективність розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку засобами ігор М. Монтессорі не може бути повною мірою реалізована без створення належних педагогічних умов. Успішне застосування цього методу вимагає не просто наявності матеріалів, а й систематичної роботи з організації освітнього процесу та забезпечення специфічних педагогічних чинників.

Процес формування та розвитку інтелекту дитини дошкільного віку за допомогою Монтессорі-педагогіки є складним, довготривалим явищем, на ефективність якого впливає низка умов та факторів.

Саме тому, цілком закономірним вважаємо виділення сукупності педагогічних умов, що забезпечують позитивний вплив на ефективність процесу розвитку інтелектуальних здібностей дітей через Монтессорі-середовище.

Реалізація педагогічних умов має на меті: вдосконалення системи застосування Монтессорі-методу в дошкільній освіті; визначення форм і методів оптимальної організації підготовленого середовища, а також забезпечення ефективної ролі педагога у процесі стимулювання пізнавальної діяльності дитини.

Аналіз наявної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що категорія «педагогічна умова» є центральним об'єктом вивчення в численних наукових розвідках. Попри високий інтерес дослідників до цього конструкту, у науковій спільноті спостерігається певна варіативність (розбіжність) у тлумаченні його сутності та змісту.

Для забезпечення методологічної чіткості нашого дослідження, спрямованого на визначення детермінантів ефективності освітнього процесу, ми вважаємо за необхідне здійснити комплексну характеристику та порівняльний аналіз існуючих підходів щодо трактування базових понять «умова» та, зокрема, «педагогічна умова». Це дозволить нам сформулювати робоче визначення, адекватне контексту розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку засобами ігор Монтессорі.

У «Філософському словнику» умова визначається «як категорія, в якій відображено універсальні відношення до факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [43]

У психологічному дискурсі категорія «умова» інтерпретується як комплекс зовнішніх та внутрішніх чинників (детермінант), які

опосередковують і забезпечують динаміку розвитку певного психічного феномену (процесу чи властивості) [36, с 285]

У педагогічному словнику «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [6]. Отже, на основі аналізу філософського, психологічного та педагогічного трактувань категорії «умова», ми сформулюємо власне бачення категорії «умова», яке релевантне до змісту нашої теми. *Умова – це сукупність детермінант* (як екзогенних, так і ендегенних), що відбивають універсальні відношення до факторів виникнення та існування явища. Вони є комплексом взаємопов'язаних чинників зовнішнього (соціального, предметно-просторового, дидактичного) та внутрішнього (психофізіологічного, мотиваційного) середовища, які опосередковують і створюють необхідне підґрунтя для оптимального перебігу та динаміки досліджуваного психолого-психічного феномену – формування та розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку.

Педагогічні умови є системою взаємопов'язаних чинників, що охоплюють специфічні форми, методи, матеріально-технічне забезпечення та обставини освітнього процесу. Вони можуть бути об'єктивно наявними або цілеспрямовано створеними суб'єктами діяльності, і є необхідними детермінантами для ефективного досягнення поставленої педагогічної мети [62, С. 44.].

Під педагогічними умовами розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку засобами ігор Монтесорі ми розуміємо спеціально створену та організовану сукупність взаємопов'язаних чинників (форм, методів, ресурсів та взаємодій), що детермінують оптимальне протікання освітнього процесу, забезпечуючи перехід когнітивного розвитку дитини на якісно вищий рівень.

У визначенні педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку засобами ігор М. Монтесорі необхідно врахувати такі ключові складові інтелектуального розвитку дошкільників:

- сенсомоторна інтеграція та сприйняття;
- функції саморегуляції (концентрація уваги, самоконтроль, когнітивна гнучкість, робоча пам'ять);
- логіко-математичне та оперативне мислення;
- мовлення та комунікативна компетентність.

Як вже зазначалося раніше, ступінь ефективності розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку засобами ігор М. Монтесорі залежить від соціально-педагогічних характеристик середовища та особистісних установок дитини, а саме: активної пізнавальної позиції, стійкої мотивації діяльності (нормалізації), сформованих виконавчих функцій (саморегуляції, уваги) та набутих сенсомоторних навичок.

Тому для забезпечення результативності цього процесу, необхідно створити та реалізувати комплекс педагогічних умов, які детермінують оптимальний розвиток когнітивних структур дошкільника.

Нами виділено комплекс необхідних педагогічних умов для успішного розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників засобами дидактичних ігор технології М. Монтесорі, серед них: створення спеціально організованого розвивального середовища ЗДО; забезпечення свободи вибору та діяльності; трансформація професійної позиції педагога: непряме керівництво та фасилітація освітнього процесу; стимулювання сенсомоторної інтеграції та когнітивного контролю; формування операційного мислення та комунікативної компетентності. Схарактеризуємо кожну з них.

Однією з педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор технології М.

Монтесорі є - *створення спеціально організованого розвивального середовища ЗДО.*

Категорія «*освітнє середовище*» розглядається у психолого-педагогічній науці як одна з ключових категорій розвитку . Дослідниця О. Малихіна відзначає, що ефективність цього середовища безпосередньо залежить від його здатності адекватно задовольняти базові та вищі потреби дитини, що є необхідною умовою для її гармонійного виховання та розвитку. Зокрема, якісно організоване середовище має забезпечувати можливість задоволення широкого спектру потреб, серед яких: фізіологічні потреби та потреби у безпеці; потреби у соціалізації (засвоєння групових норм, прагнення до суспільного схвалення, визнання та поваги); потреби у діяльності (праця, значуща активність, оволодіння все більш високим рівнем майстерності); пізнавальна потреба та потреба в естетичному оформленні оточення; а також критичні потреби у самоактуалізації, самостійному впорядкуванні індивідуальної картини світу та збереженні/підвищенні самооцінки. [22, с.15]

Дослідниця К. Крутій стверджує, що змістовне наповнення освітнього середовища закладу безпосередньо обумовлене внутрішніми, стратегічними завданнями, які цей заклад перед собою ставить. Вчена зазначає, що набір та ієрархія цих завдань відображаються у зовнішніх (спостережуваних) характеристиках середовища. К. Крутій умовно поділяє критерії оцінки освітнього середовища на такі групи: місцеві критерії (оцінюють рівень та якість культурного, дидактичного та інформаційного наповнення) ; процесуальні критерії (стосуються динаміки та стилю взаємодії (спілкування) і рівня активності всіх суб'єктів освітнього процесу; результативні критерії (визначають розвивальний ефект та кінцеві досягнення дитини, підтверджуючи ефективність середовища) [19]. У дошкільній педагогіці термін «розвивальне середовище» охоплює комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних та психолого-педагогічних чинників (умов), які спільно забезпечують цілісну

організацію життєдіяльності дітей та дорослих у закладі . Головна мета створення такого освітнього середовища в ЗДО полягає в забезпеченні життєво важливих потреб особистості на етапі її становлення [1]

Отже, на основі проведеного психолого-педагогічного аналізу, у своєму дослідженні під розвивальним середовищем ми розуміємо: динамічну, адаптивну та естетично упорядковану систему педагогічних умов , яка інтегрує матеріально-технічні, дидактичні та соціально-психологічні чинники.

Монтессорі-група являє собою спеціально сконструйоване предметно-розвивальне середовище, архітектура якого відповідає актуальним потребам та чутливим періодам дошкільників. Його інваріантними компонентами є: різновікова структура дитячого колективу, компетентний педагог, строгий порядок та естетична організація простору, що забезпечують формування внутрішньої дисципліни та концентрації уваги

Простір Монтессорі-групи – це не просто приміщення для занять, а, насамперед, спеціально підготовлене середовище, яке функціонально адаптоване до роботи дітей. Всі меблі та обладнання, розташовані в групі, повинні відповідати суворим ергономічним вимогам дитини дошкільного віку.

Як зазначав Е. Стендінг, для Марії Монтессорі було принципово важливо, щоб усі елементи оточення були пропорційні дитячому зросту. Це стосується не лише меблів, а й архітектурних деталей: «...вікна мають бути розташовані досить низько, щоб діти, сидячи, могли вільно дивитися на вулицю; сходи повинні мати зручні, пологі сходинок, а дверні ручки, дверцята шафок, раковини, гардероб, а також усі побутові прилади – мати розмір, придатний для «ліліпутів»...»[62]

Таке ретельне облаштування групової кімнати, відповідно до вікових особливостей та фізичних параметрів дитини, має ключове значення. Воно забезпечує дитині можливість самостійно виконувати звичайні щоденні дії

(самообслуговування), перетворюючи ці, здавалося б, прості рухи на ритуал формування автономії та координації.

Головною особливістю Монтесорі-групи є її зонування, що забезпечує чітку дидактичну її архітектуру. Групова кімната організована у вигляді чітко окреслених функціональних зон, кожна з яких містить дидактичні матеріали, спрямовані на розвиток особистості. Ці зони класифікуються відповідно до їхнього провідного розвивального впливу:

- зона практичного життя: спрямована на розвиток дрібної моторики, координації та навичок самообслуговування;
- сенсорна зона: забезпечує тренування сенсорної диференціації та формування сенсорних еталонів через принцип «ізоляції якості»;
- зона розвитку мовлення та читання: орієнтована на інтеграцію сенсорного досвіду з мовними символами, сприяючи розвитку письма та читання;
- математична зона: містить матеріали для формування операційного інтелекту, класифікації та серіації (перехід до абстрактних понять);
- зона пізнання природи та культури: сприяє розширенню пізнавальних інтересів та формуванню цілісної картини світу.

Усі дидактичні матеріали в середовищі відповідають чутливим періодам та мають на меті задовольнити іманентні пізнавальні потреби дитини. Важливо, що змістовна насиченість та конфігурація середовища варіюється залежно від вікової когорти [25]

Середовище Монтесорі-групи характеризується низкою стійких параметрів, що забезпечують його розвивальний потенціал та спрямовують активність дитини на самостійне пізнання. До ключових параметрів належать:

- *принцип строгого порядку*, який виявляється в упорядкованості, що підтримується на всіх рівнях організації середовища: від структурованого розміщення дидактичних матеріалів на полицях за видами

діяльності до раціональної організації індивідуальних робочих місць, зон для самостійної роботи та місць зберігання особистих речей (шаф, гардеробу). Така передбачуваність простору сприяє формуванню в дитини внутрішньої дисципліни, розвитку логічного мислення та здатності до саморегуляції;

- *естетична довершеність* Монтессорі-середовища вирізняється високим рівнем естетичної організації, що передбачає використання натуральних матеріалів, гармонійних, ненасичених кольорів і простих, пропорційних форм. Естетика простору не має декоративного характеру, а виконує педагогічну функцію: підтримує концентрацію уваги, сприяє емоційному благополуччю й формує чутливість до краси як важливу складову розвитку особистості;

- *повнота та комплексність дидактичних матеріалів* передбачає забезпечення повного комплексу оригінальних Монтессорі-матеріалів, що охоплюють усі провідні зони розвитку: сенсорну, математичну, мовну, культурну, зону вправ практичного життя. Наявність усіх матеріалів у відповідній послідовності гарантує цілісність освітнього процесу, забезпечує логічну наступність у розвитку навичок та дозволяє задовольнити індивідуальні пізнавальні запити кожної дитини.

Концепція підготовленого середовища в закладах М. Монтессорі охоплює не лише внутрішній простір групи. М. Монтессорі наголошувала на необхідності забезпечення дитині можливості проводити значний час на свіжому повітрі .

Зовнішній простір (подвір'я) закладів, що працюють за цим методом, повинен бути просторовим та багатофункціональним. Він має бути організований таким чином, щоб забезпечувати:

- *активний руховий розвиток*: наявність майданчика для фізичної активності;

- *практична взаємодія з природою*: включення елементів природного середовища (фруктові дерева, власний город чи сад), де діти

можуть займатися практичною діяльністю та безпосереднім пізнанням природних процесів;

- *виховання відповідальності*: наявність домашніх улюбленців (або об'єктів догляду), що формує відповідальність та піклування [8, с.127-135]

Таким чином, організація розвивального середовища на засадах педагогіки М. Монтесорі передбачає дотримання низки обов'язкових вимог. Їх реалізація забезпечує умови для активного розвитку природного потенціалу дитини та формування таких якостей, як індивідуальність, незалежність, відповідальність і самостійність.

Не менш важливою педагогічною умовою розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників засобами дидактичних ігор технології М. Монтесорі є *забезпечення свободи вибору та діяльності дитини*.

У М. Монтесорі-педагогіці свобода розглядається як ключовий елемент розвивального середовища, що виконує дві важливі функції. По-перше, лише за умов атмосфери свободи дитина здатна самостійно розкрити свій внутрішній потенціал. Відповідно, головний обов'язок педагога полягає у виявленні та сприянні розвитку всіх її прихованих можливостей. Для ефективного виконання цієї функції вихователь повинен мати змогу спостерігати за дитиною у максимально вільних та нескутих умовах. М. Монтесорі наголошувала на цьому, стверджуючи: «Якщо нове виховання має виникнути з вивчення індивідуума, таке вивчення має бути побудоване на спостереженні вільних дітей» [58]

Друга причина, з якої свобода є невід'ємною в Монтесорі-середовищі, полягає в тому, що справжня свобода дитини є похідною від попереднього розвитку та становлення її особистості. Це включає формування таких взаємозалежних якостей, як незалежність, воля та внутрішня дисципліна. М. Монтесорі стверджувала, що «справжня свобода... є наслідком розвитку... прихованих «помічників», яким сприяє

виховання» [55]. Саме ці внутрішні механізми (названі Монтессорі «помічниками») спрямовують дитину до набуття незалежності, волі та самодисципліни — елементів, необхідних для реалізації свободи. Завдання педагога полягає у сприянні розвитку цих механізмів шляхом схвалення дій, що посилюють незалежність, та уникнення виконання за дитину тих завдань, які вона здатна здійснити самостійно. Оскільки справжня свобода вимагає автономності, прояви індивідуальної свободи мають бути спрямовані на поступове формування самостійності. Також необхідно заохочувати дитину до узгодження дій з метою та досягнення результату, що розвиває вольову сферу та внутрішню дисципліну.

М. Монтессорі вважала, що активна (внутрішня) дисципліна починається із засвоєння дитиною відмінності між добром і злом, для чого необхідно встановити чіткі межі, що виключають деструктивну чи небезпечну поведінку. Водночас, для саморегуляції та задоволення потреби в русі, вихованці мають право вільно пересуватися між груповою кімнатою та зовнішнім середовищем, яке має бути безпосередньо інтегроване з приміщенням [58]

Свобода в Монтессорі-методі є регламентованою: діти вільні у виборі діяльності, але не у деструктивних чи небезпечних діях, які слід припиняти. Справжня свобода вимагає самостійності, волі та активної внутрішньої дисципліни, яка формується через свідоме самоуправління поведінкою, а не пасивну нерухомість. Педагог має заохочувати узгодження дій дитини з поставленою метою, що є ключовим для розвитку її вольової сфери. Набуття автономності та відповідальності також забезпечується усвідомленням принципу колективного порядку, який регулюється «Основними правилами» (наприклад, не заважати іншому) і вимагає повернення матеріалів у належному стані. Отже, середовище Монтессорі-групи пропонує дитині «свободу в певних межах», що виключає дозвіл на будь-яку, нерегламентовану поведінку. Як наслідок, дитина починає здійснювати всі дії (комунікацію, пересування по кімнаті, вибір матеріалів тощо) цілком

усвідомлено. Знання про заборонені вчинки стимулює «новий імпульс до запам'ятовування й розрізнення добра й зла» [55]. Тож, свобода в педагогіці Монтессорі розуміється як свідома діяльність у зовнішньо обмеженому та контрольованому середовищі

Педагогічна умова, без реалізації якої практично неможливе впровадження М Монтессорі-системи та розвиток інтелектуальних здібностей дітей, полягає у *трансформації професійної позиції педагога: непряме керівництво та фасилітація освітнього процесу*.

У методі М. Монтессорі фокус ролі вихователя зміщується з прямого передавання знань на підтримку активності дитини в процесі їх засвоєння. Дитина стає активним дослідником, що навчається через самостійну «експериментальну» діяльність відповідно до власних інтересів і потреб. Роль педагога полягає не в прямому навчанні, а в посередництві та допомозі: він представляє матеріал, демонструє його використання і моделює дії, спрямовані на розкриття закономірностей у ньому [51] Педагог постійно перебуває поруч, уважно спостерігає і втручається лише за потреби, забезпечуючи дитині свободу самостійної діяльності. Це дає змогу надавати адресну підтримку саме тим дітям, які її потребують, і дозволяє кожній дитині проходити власний «освітній маршрут» у зручному темпі, реалізуючи принципи індивідуального та диференційованого підходу [2]

Четверта педагогічна умова розвитку інтелектуальних здібностей старших дошкільників *полягає у стимулюванні сенсомоторної інтеграції та когнітивного контролю*.

Ця умова є важливою, оскільки інтелектуальний розвиток дитини значною мірою залежить від якості взаємозв'язку між сенсорним досвідом і руховою активністю (сенсомоторна інтеграція), а також від здатності дитини свідомо керувати своєю пізнавальною діяльністю (когнітивний контроль або виконавчі функції).

Реалізація цієї педагогічної умови забезпечується кількома взаємопов'язаними напрямками. Перш за все, це *активна предметно-*

маніпулятивна діяльність, що передбачає регулярну роботу дитини з дидактичними матеріалами Монтессорі (наприклад, Рожева вежа, Коричнева призма, циліндри-вкладиші). Такі вправи зміцнюють сенсомоторні зв'язки, адже кожен рух супроводжується зворотним зв'язком від органів чуття, та сприяють розвитку дрібної моторики, яка є основою для формування складніших когнітивних процесів, включно з мовленням і письмом.

Другим напрямом є *розвиток когнітивного контролю (виконавчих функцій)*. Вправи систематично тренують планування та послідовність дій (алгоритмічне мислення), наприклад, при побудові Рожевої вежі або перенесенні рідини без розливання. Крім того, вбудований у матеріали механізм контролю помилок допомагає дитині самотійно виявляти й виправляти неточності, що тренує саморегуляцію та інгібуючий контроль. Вправи також сприяють розвитку когнітивної гнучкості, коли дитина перемикається між різними правилами чи критеріями сортування, наприклад, спершу сортує матеріал за розміром, а потім — за кольором.

Третім важливим аспектом є *інтеграція мислення і руху*. Рух у цьому контексті стає інструментом мислення: робота з матеріалами перетворює абстрактні поняття (число, об'єм, розмір) на конкретний сенсорний досвід, що дозволяє дитині «бачити» свої думки руками. Це сприяє поступовому переходу від наочно-дійового до наочно-образного мислення і подальшому розвитку логічного мислення, що є ключовим етапом інтелектуального розвитку старших дошкільників [63].

Нарешті, п'ята педагогічна умова полягає у формуванні *операційного мислення та комунікативної компетентності* дошкільників. Операційне мислення передбачає здатність дитини не лише логічно оперувати поняттями та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а й порівнювати об'єкти, аналізувати їхні властивості, систематизувати інформацію та робити узагальнення. Воно включає розвиток навичок класифікації, серіації, просторової орієнтації та послідовного мислення, що є основою для

подальшого опанування математичних понять, мовних структур і навичок письма. Формування операційного мислення у старших дошкільників забезпечує здатність розв'язувати проблеми, передбачати наслідки власних дій, планувати та організовувати послідовність дій для досягнення конкретної мети, а також критично оцінювати результати своєї діяльності.

Комунікативна компетентність охоплює вміння дитини висловлювати власні думки, слухати інших, підтримувати діалог, аргументовано обґрунтовувати свої дії та ефективно співпрацювати у групі. У М. Монтесорі-підході реалізація цієї умови забезпечується через ігри та вправи М. Монтесорі, які поєднують логічну діяльність і соціальну взаємодію. Робота з дидактичними матеріалами передбачає планування дій, самоконтроль, пояснення процесу однокласникам і прийняття рішень у групі.

Колективні ігрові завдання стимулюють обмін досвідом, формують навички співпраці та дозволяють дітям засвоювати складні поняття в природному навчальному середовищі. Завдяки такому поєднанню логічної діяльності, практичних вправ та соціальної взаємодії кожна дитина отримує можливість індивідуально розвивати свої розумові здібності та комунікативну зрілість, що відповідає основним принципам Монтесорі-педагогіки та забезпечує цілісний розвиток старшого дошкільника.

Висновки до першого розділу

Питання інтелектуальних здібностей зберігає свою актуальність у сучасних психолого-педагогічних студіях, що обумовлено їхньою центральною роллю у когнітивному розвитку особистості та її адаптивних можливостях у динамічному освітньому й соціальному середовищі. У широкому розумінні, інтелект (від лат. *intellectus*) трактується як загальна психічна здатність людини до пізнання, розуміння, аналізу, синтезу та творчого вирішення різноманітних завдань, що охоплює мислення, пам'ять та сприйняття. У свою чергу, інтелектуальні здібності є інтегральною,

динамічною системою властивостей інтелекту, що характеризують успішність та ефективність інтелектуальної діяльності з погляду правильності, швидкості обробки інформації, гнучкості мислення та оригінальності ідей. Ключовий етап їхнього становлення припадає на старший дошкільний вік, коли відбувається перехід до довільних форм когнітивної діяльності та формування основ логічного мислення, що є критичною передумовою для шкільної готовності.

Ігри та дидактичні матеріали Марії Монтессорі є систематизованим і природним засобом розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників, що ґрунтується на принципах свободи вибору, самокорекції та підготовленого середовища. Цей підхід забезпечує сенсомоторну інтеграцію, де маніпулятивна діяльність (наприклад, з Рожевою вежею чи числовими штангами) стимулює нейропсихологічну основу для формування логічного мислення, уваги, пам'яті та мовленнєвих навичок. У результаті, постійна робота в Монтессорі-середовищі формує у дитини виконавчі функції мозку (зокрема, саморегуляцію, концентрацію та алгоритмічне мислення), що є визначальною (або ключовою) передумовою для її подальшого успішного навчання та когнітивного розвитку.

Ефективність розвитку інтелектуальних здібностей дітей дошкільного віку засобами ігор М. Монтессорі детермінується комплексом педагогічних умов, які забезпечують перехід когнітивного розвитку на якісно вищий рівень. До цих умов належать: створення спеціально організованого розвивального середовища (зональність, ергономіка, порядок); забезпечення свободи вибору та діяльності; трансформація позиції педагога до непрямого керівництва (фасилітації). Крім того, стимулювання сенсомоторної інтеграції та когнітивного контролю та формування операційного мислення і комунікативної компетентності є ключовими для розвитку виконавчих функцій мозку та засвоєння логічних операцій. Ці умови спільно створюють підґрунтя для самостійної, усвідомленої та внутрішньо дисциплінованої пізнавальної діяльності дошкільника.

РОЗДІЛ II. ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІГОР М. МОНТЕСОРИ

2.1. Первинний рівень розвитку інтелектуальних здібностей у дітей дошкільного віку

Теоретичний аналіз проблеми розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор технології М. Монтесорі дозволяє окреслити підходи до вивчення початкового рівня сформованості цих здібностей. З огляду на це виникає необхідність визначити та охарактеризувати критерії й відповідні показники, за якими буде здійснено дослідження вхідного рівня інтелектуальних здібностей старших дошкільників.

Якісна характеристика критерію проявляється через конкретні показники. Виконуючи функцію міри або еталону, критерій представляє собою своєрідний ідеальний зразок, що відображає найвищий рівень розвитку того чи іншого явища. Порівнюючи реальні явища з цим стандартом, можна визначити ступінь їх відповідності або наближення до нормованого рівня. Для того щоб критерій був дієвим, він має бути детально розроблений і включати окремі складові, які дозволяють «виміряти» реальний стан та зіставити його з нормою. Таким чином, розгорнутий критерій утворює систему показників, що відображають високий рівень розвитку досліджуваного явища. [31].

Аналіз науково-педагогічних джерел та нормативних документів дає нам підстави визначити такі критерії розвиненості інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку: когнітивний, емоційно-мотиваційний; соціально-комунікативний. Охарактеризуємо їх детальніше.

Виокремлення *когнітивного критерію* зумовлено необхідністю оцінити актуальний рівень сформованості ключових пізнавальних структур у дітей старшого дошкільного віку. Цей критерій є базовим інструментом для подальшої емпіричної перевірки, оскільки дозволяє зафіксувати

вихідний стан (та подальшу динаміку) тих інтелектуальних здібностей, на розвиток яких спрямована система ігор М. Монтесорі. Саме тому показниками когнітивного критерію є:

- рівень загальної поінформованості;
- сформованість розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення);
- наявність пізнавального досвіду;
- інтерес до завдань з інтелектуальним навантаженням;
- пізнавальна мотивація, стремління до дослідження;
- уміння застосовувати наявні знання й засвоювати нові;
- адекватна самооцінка у процесі виконання інтелектуальних завдань;
- прояви творчого самовираження, гнучкості мислення.

Виокремлення *емоційно-мотиваційного* критерію розвитку інтелектуальних здібностей обумовлено необхідністю оцінити рівень емоційної залученості, мотиваційної активності та внутрішньої готовності дітей старшого дошкільного віку до пізнавальної діяльності. Показниками емоційно-мотиваційного критерію ми визначили: Показниками емоційно-мотиваційного критерію визначено:

- рівень емоційної залученості — активність проявів інтересу, радості, захоплення під час пізнавальної діяльності;
- мотивована активність — готовність та ініціативність у виконанні завдань, прагнення до самостійного пізнання;
- стійкість інтересу — здатність підтримувати увагу та зосередженість протягом тривалого часу на обраній діяльності;
- внутрішня мотивація до навчання — прояви допитливості, бажання досліджувати, ставити запитання та шукати рішення самостійно.

І, нарешті, останній критерій — *соціально-комунікативний* — було визначено через важливість оцінки рівня взаємодії дітей зі сверстниками та дорослими, здатності до співпраці, уміння виражати власні думки та враховувати позиції інших учасників діяльності. Цей критерій пов'язаний із

розвитком інтелектуальних здібностей, оскільки ефективна комунікація та спільна діяльність стимулюють когнітивні процеси, зокрема мислення, пам'ять, уяву та мовлення, і сприяють формуванню пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Тож, показниками соціально-комунікативного критерію стали:

- здатність до співпраці з однолітками та дорослими;
- уміння висловлювати власні думки, врахування позицій інших;
- уміння домовлятися та знаходити компроміси;
- прояви емпатії та соціальної взаємодії.

Визначені критерії та показники слугували основою для виділення *рівнів сформованості інтелектуальних здібностей* та пізнавальних навичок у дітей старшого дошкільного віку — високого, середнього та низького.

Для дітей старшого дошкільного віку *високий рівень* сформованості інтелектуальних здібностей полягає у тому, що дитина демонструє: здатність самостійно виконувати пізнавальні завдання, проявляти логічне мислення, уяву та аналізувати нові ситуації; високу емоційну залученість у діяльність, стійкий інтерес до пізнання, внутрішню мотивацію та ініціативність; уміння співпрацювати з однолітками та дорослими, висловлювати власні думки, враховувати позиції інших та проявляти елементи емпатії під час спільної діяльності.

Середній рівень характеризується тим, що дитина: виконує пізнавальні завдання за допомогою дорослого, проявляє логічне мислення і уяву частково; іноді проявляє зацікавленість і ініціативу, потребує стимулювання та підтримки; здатна співпрацювати з іншими з допомогою дорослого, іноді враховує думку оточуючих, частково виявляє емпатію.

Низький рівень проявляється у тому, що дитина: має труднощі з виконанням пізнавальних завдань, демонструє обмежене логічне мислення та уяву; слабка емоційна залученість, низька внутрішня мотивація, рідко проявляє ініціативу; не вміє ефективно взаємодіяти з однолітками та дорослими, не враховує думки інших, мало проявляє емпатію.

Отже, нами було визначено критерії (когнітивний, емоційно-мотиваційний, соціально-комунікативний) та рівні (високий, середній, низький) розвитку інтелектуальних здібностей у дітей старшого дошкільного віку. Відтак маємо змогу перейти до вивчення вихідного рівня сформованості зазначених навичок у дітей.

Експериментальна робота здійснювалася на базі Чорнобаївського закладу дошкільної освіти «Вишенька» та Великобурімського закладу дошкільної освіти "Лісова казка" Чорнобаївської селищної ради Черкаська області. На різних етапах дослідженням було охоплено 47 дітей старшого дошкільного віку (25 – експериментальна (ЕГ); 22 – контрольна (КГ) групи)

У дослідженні було визначено дві групи: експериментальна група (ЕГ), щодо якої застосовувався експериментальний чинник — комплекс умов розвитку інтелектуальних здібностей засобами дидактичних ігор технології М. Монтесорі. Контрольна група (КГ), ідентична до ЕГ за ключовими параметрами, функціонувала без застосування цього чинника для забезпечення об'єктивності порівняльного аналізу.

З метою фіксації вихідного рівня інтелектуальних здібностей у дітей старшого дошкільного віку, нами був сформований комплекс діагностичних методик. Він розроблений з урахуванням провідних положень Базового компонента дошкільної освіти в Україні та змісту освітніх програм, які реалізуються в експериментальному закладі дошкільної освіти. Розглянемо детальніше характеристику застосованих діагностичних завдань.

Для визначення рівня сформованості когнітивного критерію у дітей старшого дошкільного віку нами були використані такі методики (див. Додаток А):

- методика «Виключення зайвого» (четвертий зайвий) – визначення рівня загальної поінформованості, визначення рівня розвитку розумових операцій (узагальнення, класифікація);

- ігрова методика «Чарівні перетворення» (Т.О. Піроженко) для визначення проявів творчого самовираження; гнучкості мислення; уміння застосовувати знання[34]

- Тест Равена (дитячий варіант. Прогресивні матриці) – визначення рівня сформованості рузовових операцій (аналіз, аналогія, послідовність) [15]. Спостереження (за чек-листом) - визначення пізнавальної мотивації, інітерес до заваднь.

Для визначення рівня емоційно-мотиваційно критерію ми обрали такий комплекс методик:

- карта спостережень для оцінки поведінкових проявів освітньому середовищі;

- методика «Три запитання» (діагностика пізнавальної мотивації) дозволяє виявити внутрішню мотивацію до навчання.

- проєктивна методика «Що мені подобається робити найбільше?» дозволяє виявити внутрішню мотивацію та емоційну залученість до інтелектуальної діяльності (Див. Додаток Б.).

Для визначення рівня соціально-комунікативного критерію ми обрали такий комплекс методик:

- спостереження у різних видах діяльності за дітьми, з метою визначення соціально-комунікативних навичок;

- проектна методика «Виконуємо разом» (див. Додаток В).

За результатами аналізу виконання діагностичних методик та систематизації даних спостережень було визначено вихідний рівень сформованості інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Окрему увагу приділено пізнавальній мотивації як важливому компоненту інтелектуального розвитку. Узагальнені результати її сформованості подано в таблиці 2.1. Повні дані, отримані за кожною з використаних методик, подані у відповідних додатках до роботи (див. Додаток Г).

Узагальнені результати показників за когнітивним критерієм.

Група	Високий	Середній	Низький
Експериментальна (25)	3 (12%)	11 (44%)	12 (48%)
Контрольна (22)	2 (9%)	10 (45%)	10 (46%)

За результатами виконання трьох методик, що оцінюють когнітивний компонент інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку, було визначено вихідний рівень сформованості інтелектуальних навичок у експериментальній (25 дітей) та контрольній (22 дітей) групах.

У експериментальній групі спостерігався переважно низький рівень когнітивного розвитку: 12 дітей (48%) показали низький рівень сформованості інтелектуальних операцій. Наприклад, Сергій М., виконуючи завдання «Виключення зайвого», визначав зайвий предмет за випадковими ознаками (колір або розмір) і не міг пояснити свій вибір. Під час спостереження за чек-листом було помічено, що він потребував підтримки дорослого і виявляв низьку пізнавальну мотивацію, а увага до завдання швидко знижувалася. 11 дітей (44%) демонстрували середній рівень: Катерина С. правильно виключала зайвий предмет, але її пояснення було конкретним, а не узагальненим; під час спостереження вона час від часу зверталася за підказками та проявляла помірну пізнавальну активність. Лише 3 дитини (12%) продемонстрували високий рівень розвитку когнітивних навичок, зокрема Марко Л., який не тільки визначав зайвий предмет, а й давав узагальнене пояснення та самостійно називав категорію трьох інших предметів; за спостереженням він активно цікавився завданнями, задавав запитання, виявляв стійкий інтерес і самостійність.

У контрольній групі також переважав низький та середній рівень: низький рівень зафіксовано у 10 дітей (46%), середній – у 10 дітей (45%), високий – у 2 дітей (9%). Наприклад, Іван К. під час тесту Равена не зміг визначити пропущений елемент у серії простих матриць і потребував підказки дослідника; спостереження за чек-листом показало низький рівень

уваги та слабку пізнавальну мотивацію. Олена П. правильно встановлювала відсутній фрагмент у серії Ab, але не змогла пояснити закономірність, що відповідає середньому рівню когнітивного розвитку; під час спостереження вона проявляла помірну ініціативність і інтерес, але потребувала коротких стимулюючих підказок.

Отримані дані свідчать про неоднорідність сформованості когнітивного компонента на початковому етапі, при цьому більшість дітей демонструє потребу у розвитку розумових операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Діти з високим рівнем сформованості проявляли активну пізнавальну мотивацію, здатність до самостійного мислення, адекватну самооцінку та творчий підхід до завдань, тоді як діти з низьким рівнем потребували допомоги та стимулювання для активної участі.

Таким чином, початкові результати дослідження підтвердили необхідність застосування системи дидактичних та ігрових методик для стимулювання розвитку когнітивного компонента інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Дані щодо визначення рівня розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку за *емоційно-мотиваційним критерієм* наведені у таблиці 2.2. Детальні результати виконання окремих методик подано у Додатку Г.

Таблиця 2.2.

Узагальненими показниками емоційно-мотиваційного критерію				
Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	3 (12%)	9,5 (38%)	12,5 (51%)
Контрольна	22	3 (14%)	8,5 (39%)	10,5 (47%)

Узагальнені показники емоційно-мотиваційного критерію демонструють, що на початковому етапі дослідження більшість дітей обох

груп перебувала на середньому та низькому рівні проявів емоційної залученості та внутрішньої мотивації до інтелектуальної діяльності.

У експериментальній групі високий рівень емоційно-мотиваційних проявів спостерігався у 3 дітей (12%), середній рівень – у 9,5 дітей (38%), а низький – у 12,5 дітей (51%). Це свідчить про те, що більшість дітей потребувала стимулювання та підтримки під час виконання пізнавальних завдань, проявляючи недостатню активність та стійкість інтересу. Наприклад, Сергій М., граючи з логічними картками, активно обговорював із дослідником кожне завдання, пропонував власні варіанти вирішення, демонструючи високий рівень внутрішньої мотивації та стійкий інтерес. Водночас Марія П. обрала завдання з конструювання за схемою, однак потребувала коротких підказок від педагога, щоб завершити роботу, що відповідає середньому рівню емоційно-мотиваційної активності. Олексій К. швидко втрачав інтерес до завдань із логіки та не проявляв ініціативи, потребуючи постійного стимулювання, що відповідає низькому рівню мотивації.

У контрольній групі високий рівень зафіксовано у 3 дітей (14%), середній – у 8,5 дітей (39%), низький – у 10,5 дітей (47%). Розподіл показників у контрольній групі схожий на експериментальну групу, що свідчить про подібний початковий рівень емоційно-мотиваційної готовності дітей до пізнавальної діяльності. Приклади показують аналогічну різноманітність проявів: Аліна С. вибрала конструкторні завдання та демонструвала радість від процесу, активно ставила запитання та пропонувала власні рішення — високий рівень. Дмитро Л., виконуючи методику «Що мені подобається робити найбільше?», обирав варіанти діяльності, але потребував стимулювання педагога для пояснення вибору — середній рівень. Катерина М. не виявляла зацікавленості у запропонованих завданнях, легко відволікалася та не завершувала роботу — низький рівень.

Таким чином, отримані дані підтверджують необхідність системного впровадження методик, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації,

емоційної залученості та активності дітей у процесі інтелектуальної діяльності, а також демонструють конкретні прояви цих показників на прикладі виконання різних інтелектуальних завдань.

Дані обстеження розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку за соціально-комунікативним критерієм подано у таблиці 2.3. Проміжні результати за окремими методиками подані у додатку Д.

Таблиця 2.3.

Середні показники соціально-комунікативного критерію (ЕК та КГ)

Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	4,5 (18%)	11,5 (46%)	9 (36%)
Контрольна	22	3,5 (16%)	10 (45%)	8,5 (39%)

Середні показники соціально-комунікативного критерію демонструють, що на початковому етапі дослідження більшість дітей обох груп перебувала на середньому рівні розвитку навичок співпраці та соціальної взаємодії у контексті інтелектуальної діяльності. Це свідчить про те, що, попри наявність базових комунікативних умінь, діти потребують системного стимулювання для формування здатності ефективно взаємодіяти з однолітками та дорослими під час спільного пізнавального процесу.

У експериментальній групі високий рівень соціально-комунікативних навичок спостерігався у 4,5 дітей (18%), середній рівень – у 11,5 дітей (46%), а низький – у 9 дітей (36%). Наприклад, Сергій М. під час виконання завдання «Конструктор за схемою» активно обговорював із однолітками план складання конструкції, пропонував власні рішення та допомагав іншим членам групи, демонструючи високий рівень співпраці та комунікативних умінь. Марія П. виконувала ту ж задачу з конструктором, однак потребувала коротких підказок від педагога для координації з іншими, що відповідає середньому рівню проявів соціально-комунікативних навичок. Олексій К.

швидко втрачав інтерес до колективного завдання, не погоджувався з іншими та не виконував свою частину роботи самостійно, що відповідає низькому рівню.

У контрольній групі високий рівень зафіксовано у 3,5 дітей (16%), середній – у 10 дітей (45%), а низький – у 8,5 дітей (39%). Аліна С. демонструвала активну участь у груповому завданні з конструювання, допомагала одноліткам і пропонувала власні варіанти вирішення завдання — високий рівень. Дмитро Л. потребував підтримки педагога, щоб узгодити свої дії з іншими, що відповідає середньому рівню. Катерина М. виявляла байдужість до колективної роботи, легко відволікалася та не виконувала свою частину завдання — низький рівень.

Результати свідчать про те, що соціально-комунікативні навички у старших дошкільників перебувають на неоднорідному рівні, а в дітей із високим рівнем спостерігається здатність ефективно організовувати спільну діяльність, проявляти ініціативу, враховувати позиції однолітків та підтримувати конструктивну взаємодію. Діти зі середнім рівнем частково залучені у групову роботу, потребують стимулювання та контролю, а низький рівень характеризується пасивністю, небажанням домовлятися та брати участь у колективній діяльності.

Отримані дані обґрунтовують необхідність системного використання інтегрованих методик розвитку соціально-комунікативних компетентностей дітей, таких як колективні ігрові завдання, групові дослідницькі справи та проєкти, що сприяють формуванню ключових навичок співпраці, креативності та самостійного прийняття рішень у контексті інтелектуальної діяльності. Впровадження таких методик дозволяє підвищити ефективність розвитку когнітивного компонента інтелектуальних здібностей, оскільки соціальна взаємодія стимулює активне мислення, розширює можливості для обговорення стратегій вирішення завдань та формує стійку мотивацію до навчання.

Проаналізувавши результати діагностики за кожним критерієм, ми маємо змогу зробити загальні висновки щодо рівня сформованості навичок соціальної взаємодії у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження. Узагальнені дані подано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Загальні результати за критеріями на констатувальному етапі

Критерій	Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Когнітивний	Експериментальна	25	3 (12%)	11 (44%)	12 (48%)
	Контрольна	22	2 (9%)	10 (45%)	10 (46%)
Емоційно-мотиваційний	Експериментальна	25	3 (12%)	9,5 (38%)	12,5 (51%)
	Контрольна	22	3 (14%)	8,5 (39%)	10,5 (47%)
Соціально-комунікативний	Експериментальна	25	4,5 (18%)	11,5 (46%)	9 (36%)
	Контрольна	22	3,5 (16%)	10 (45%)	8,5 (39%)

Ця таблиця демонструє узагальнені показники сформованості інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку за трьома критеріями: когнітивним, емоційно-мотиваційним та соціально-комунікативним. Дані свідчать, що у обох групах переважають середній та низький рівні розвитку, при цьому високий рівень проявів спостерігається лише у невеликої частини дітей. Розподіл показників між експериментальною та контрольною групами є подібним, що підтверджує порівнянність умов на констатувальному етапі дослідження. Отримані результати підкреслюють необхідність системного стимулювання пізнавальної активності, розвитку внутрішньої мотивації та соціально-комунікативних навичок у дітей.

Таким чином, перша частина констатувального експерименту зафіксувала початковий рівень інтелектуальних у дошкільнят. Для

отримання повної картини та встановлення діагностичних зв'язків між рівнем розвитку дітей і педагогічними впливами, констатувальний етап дослідження продовжується спостереженням за професійною діяльністю вихователів, яке є необхідною умовою для якісного планування формувальної роботи.

Метою спостереження було виявлення поточного рівня методичної майстерності вихователів у використанні ігор М. Монтесорі для розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку та фіксація педагогічних умов, які передують формувальному експерименту.

Аналіз отриманих даних засвідчив неповне та фрагментарне опанування педагогами Монтесорі-підходу. Встановлено, що потенціал Монтесорі-матеріалів у досліджуваній вибірці реалізується лише частково, що зумовлено недостатнім рівнем сформованості ключових методичних компонентів, таких як техніка демонстрації матеріалу, уміння створювати проблемні ситуації та дотримання позиції непрямого керівництва. Такі результати свідчать про поверхове розуміння механізмів розвитку інтелекту дитини у Монтесорі-середовищі та обмежене застосування основоположних принципів методики в освітньому процесі.

Отримані середні значення за критеріями 1, 3 та 5 вказують на переважання прямого інструктування і контролю з боку педагогів. Директивний стиль взаємодії суперечить базовим засадам Монтесорі-педагогіки, зокрема принципам автономії, сенситивних періодів, свободи вибору та саморегуляції. Така педагогічна стратегія знижує рівень інтелектуальної ініціативи дітей, що підтверджується результатами попереднього етапу дослідження, де було зафіксовано обмежену самостійність та недостатній розвиток пошукової активності вихованців.

Таким чином, виявлені недоліки обґрунтовують потребу у проведенні методичної корекції та підвищенні кваліфікації педагогів щодо практичного впровадження Монтесорі-підходу. Формувальний вплив має бути спрямований на удосконалення техніки демонстрації навчального

матеріалу, формування стійкої позиції «спостерігача», розвиток умінь організовувати проблемні, дослідницькі та пошукові ситуації, а також на узгодження практичної діяльності вихователів із фундаментальними принципами Монтессорі-педагогіки. Очікується, що реалізація таких заходів сприятиме підвищенню якості організації освітнього середовища та активізації інтелектуальної самостійності дітей, що є важливим чинником їхнього подальшого когнітивного розвитку.

2.2. Впровадження педагогічних умов розвитку інтелектуальних здібностей засобами ігор М. Монтессорі

Висновки, отримані на констатувальному етапі, обґрунтовують доцільність впровадження спеціально організованої роботи, спрямованої на розвиток інтелекту дітей старшого дошкільного віку. Цей підрозділ присвячено формувальному етапу, в межах якого буде впроваджено педагогічні умови розвитку інтелектуальних здібностей на засадах, технології М. Монтессорі, та зафіксовано практичні результати її впливу на когнітивну сферу дошкільників.

Першою умовою розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами дидактичних ігор технології М. Монтессорі було створення спеціально організованого розвивального середовища в ЗДО, з метою забезпечення максимальної самостійності вихованців, стимулювання їхньої пізнавальної активності та формування умов для природного розгортання інтелектуального розвитку відповідно до індивідуального темпу кожної дитини.

У закладі дошкільної освіти було створено модернізоване Монтессорі-середовище, адаптоване до сучасних умов функціонування ЗДО та освітніх запитів дітей старшого дошкільного віку. Організація простору здійснювалася відповідно до ключових принципів М. Монтессорі: доступності, структурованості, свободи вибору та забезпечення можливості самостійної діяльності дітей.

По-перше, освітній простір було поділено на функціональні зони: зону практичного життя, сенсорну зону, математичну зону, мовленнєву зону, а також зону космічного виховання. Кожна зона була укомплектована сертифікованими або адаптованими Монтессорі-матеріалами, які відповідають віковим особливостям дітей та сприяють розвитку інтелектуальних умінь: концентрації уваги, логічного мислення, порівняння, класифікації, аналізу та самоконтролю. Для забезпечення цих цілей зони були наповнені наступними матеріалами:

- зона практичного життя включала засоби для переливання та пересипання, рамки із застібками, набори для чищення та догляду, що формували точність, зосередженість та аналіз послідовності дій;
- сенсорна зона містила рожеву вежу, коричневі сходи, геометричні скриньки, кольорові таблички та вагові циліндри, які слугували фундаментом для абстрактного мислення, класифікації та диференціації якостей предметів;
- математична зона була оснащена золотим матеріалом, дошками сегена, стрічкою сотні та дробовими кругами, що безпосередньо розвивали логічне мислення, усвідомлення десяткової системи та зв'язку між символом та кількістю.
- мовленнєва зона включала шорсткі літери, рухомий алфавіт, металеві рамки-вкладиші та картки з класифікацією, спрямовані на розвиток фонематичного слуху, аналізу слова, читання та збагачення словникового запасу.
- зона космічного виховання була представлена картами-пазлами континентів, картками "цикл життя" та моделями сонячної системи, що стимулювало цілісне світосприйняття та інтерес до пізнання світу (причинно-наслідкові зв'язки).

По-друге, матеріали були розміщені на відкритих, низьких полицях, що забезпечувало вільний доступ дітей до кожного навчального засобу. Розташування матеріалів відповідало принципу «від простого до

складного», що давало можливість дитині самостійно обирати завдання відповідно до власних потреб і рівня готовності. При цьому дотримувався принцип єдиного екземпляра матеріалу, який формував навички очікування, планування та соціальної взаємодії.

По-третє, у груповому просторі було створено умови для спокійної та зосередженої роботи: виділено окремі місця для індивідуальної діяльності, забезпечено коврики для роботи на підлозі, дотримано вимог до освітлення та мінімізації зайвих стимулів (яскравих декорів, шумових подразників). Це сприяло розвитку довільної уваги та внутрішньої дисципліни.

Крім того, ураховуючи сучасні умови функціонування закладів дошкільної освіти, середовище було доповнено сучасними дидактичними засобами, які не суперечать Монтессорі-підходу: інтерактивними картками, матеріалами для STEM-досліджень, моделями для експериментування та природничих спостережень. Таке поєднання традиційних та інноваційних елементів забезпечило більш широкий спектр можливостей для розвитку інтелектуальних здібностей дітей.

Особлива увага приділялась забезпеченню безпеки, гігієнічності та ергономічності середовища відповідно до чинних вимог ЗДО Черкаської області. Простір регулярно оновлювався, матеріали підтримувалися у належному стані, а педагоги здійснювали непряме керівництво, спрямоване на підтримку самостійності, самодисципліни та пізнавальної ініціативи дітей.

Таким чином, створене Монтессорі-середовище поєднувало у собі класичні положення педагогіки М. Монтессорі та сучасні організаційно-педагогічні умови функціонування ЗДО, що забезпечило сприятливі умови для інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Незважаючи на те, що просторова організація забезпечила фізичну доступність матеріалів, друга педагогічна умова формувального експерименту була сфокусована на методичному аспекті – а саме, на

створенні психологічних та організаційних передумов для дотримання принципу свободи вибору дітей.

Реалізація другої педагогічної умови — *трансформації професійної позиції педагога: непряме керівництво та фасилітація освітнього процесу* — мала на меті методичну корекцію діяльності вихователів для забезпечення ефективного використання потенціалу Монтессорі-середовища та принципу свободи вибору як рушійної сили розвитку інтелектуальних здібностей дітей.

Робота з педагогічним персоналом була організована у форматі цільового методичного супроводу, який складався з двох етапів.

1. Теоретико-методична обізнаність та рефлексія. На цьому етапі було проведено підвищення теоретичної компетентності вихователів, що стало основою для зміни їхньої практичної позиції:

- аналіз результатів констатувального експерименту. Обговорення зафіксованих показників прямого втручання та контролю, що спричиняло зниження рівня концентрації уваги та інтелектуальної ініціативи дітей. Це забезпечило усвідомлення потреби у трансформації позиції;

- вивчення класичних Монтессорі-принципів. Детальний розгляд філософії "свободи у межах дисципліни" та ролі педагога як "помічника життя" (фасилітатора). Здійснювався акцент на тому, що педагог не навчає, а створює умови для самонавчання;

- опанування методики презентації матеріалу. Проведено цикл семінарів-практикумів з вивчення "триступеневого уроку". Педагоги навчалися чіткості, повільності та мінімальному говорінню під час демонстрації, що є критично важливим для стимулювання самостійного аналізу та самоконтролю дитини.

2. Практична корекція та відпрацювання фасилітативних навичок. Цей блок був спрямований на практичне впровадження нового стилю взаємодії та закріплення позиції непрямого керівництва.

Напрямок роботи	Зміст та методичні акценти	Очікуваний результат (в контексті розвитку інтелекту)
Корекція втручання	Тренінг «Позиція Спостерігача»: Педагоги відпрацьовували навички невтручання у вільну роботу дитини та забезпечення тривалої концентрації. Втручання дозволялося лише при деструкції, небезпеці або прямому запиті дитини.	Розвиток довільної уваги та внутрішньої дисципліни (ключових інтелектуальних навичок).
Забезпечення свободи вибору	Впровадження правил недирективного заохочення та підтримки вибору. Педагоги навчилися уникати нав'язування матеріалу, дозволяючи дитині самостійно визначати темп і обсяг пізнавальної діяльності.	Підвищення інтелектуальної ініціативи та внутрішньої мотивації до пізнання.
Розвиток фасилітації	Практикум "Відкриті запитання": Заміна директивних оцінок та вказівок на евристичні запитання, які стимулюють самокорекцію та інтелектуальний пошук у разі помилки. Наприклад: "Що ти помічаєш? Як можна перевірити?"	Формування аналітичного мислення та здатності до самостійного розв'язання проблем.

Систематична реалізація Другої педагогічної умови забезпечила навчально-методичну трансформацію вихователів. Внаслідок цього, освітній процес набув характеру фасилітації, що дозволило максимально розкрити розвивальний потенціал Монтессорі-середовища і цілеспрямовано впливати на розвиток інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Третя педагогічна умова — *стимулювання сенсомоторної інтеграції та когнітивного контролю* — була безпосередньо спрямована на впровадження комплексу ігор та матеріалів технології М. Монтессорі у щоденний освітній процес. Основною метою стало цілеспрямоване використання цих засобів для розвитку базових інтелектуальних механізмів

дітей старшого дошкільного віку, таких як концентрація уваги, аналітичне мислення та саморегуляція.

Реалізація цієї умови базувалася на принципі інтеграції сенсорного сприйняття та моторної активності з когнітивними завданнями.

1. Сенсомоторна інтеграція (за допомогою сенсорної зони та зони практичного життя). Цей напрямок роботи забезпечував фундамент для вищих когнітивних функцій через точне розрізнення та обробку сенсорної інформації:

Інструментарій Монтессорі	Вплив на інтелектуальний розвиток та когнітивний контроль
Матеріали зони практичного життя (пересипання, переливання, застібки)	Стимулювали координацію "рука-око" та вимагали точного дотримання алгоритму дій (послідовності), що є основою для розвитку планування та когнітивного контролю.
Сенсорні матеріали (Рожева Вежа, Геометричні скриньки)	Через роботу з ізольованими якостями (розмір, форма, колір) розвивали аналітичне мислення, класифікацію та самокорекцію (внутрішній контроль помилок).

Для дітей старшого дошкільного віку використовувалися матеріали, які вимагали вищого рівня абстрагування, логіки та саморегуляції. Наведемо приклади ігор для зони практичного життя.

Гра «Магазин»

Мета: розвивати логічне мислення, увагу та концентрацію через виконання послідовних дій (вибір, сортування, пересипання, зважування); формувати математичні уявлення про кількість, порівняння, облік і комбінування предметів; розвивати дрібну моторику та координацію рухів під час маніпуляцій з сипучими матеріалами; формувати самостійність, відповідальність та навички планування дій у контексті сюжетно-рольової гри.

Ігрове завдання: дитина отримує «замовлення» на певну кількість круп, бобів або горішків, розподіляє по пакетиках, зважує на маленьких терезах і перевіряє, чи все правильно. Завдання можна ускладнити, використовуючи прийом «комбінованого сортування»: пересипання і

сортування за кольором, формою та розміром одночасно, з підрахунком і створенням «комбінацій» для гри.

Гра «Кухар»

Мета: розвивати координацію рухів та точність дій через переливання рідини та сипучих матеріалів; формувати логічне мислення, навички планування та розрахунку пропорцій під час виконання завдань (відмірювання інгредієнтів, комбінування кольорів); розвивати концентрацію уваги та здатність до самоперевірки при виконанні послідовних дій; Сприяти творчому мисленню через експерименти з кольорами та створення нових поєднань.

Ігрове завдання: дитина відміряє точну кількість рідини або сипучого продукту для рецепта, переливаючи з одного посуду в інший, використовуючи менші мірні стаканчики чи піпетки.

Гра «Ресторан»

Мета: розвивати уміння планувати послідовність дій, вибирати оптимальний спосіб виконання завдання та дотримуватися алгоритму; формувати навички логічного мислення та операційного аналізу під час виконання комплексних завдань (відмірювання, пересипання, переливання, сортування); розвивати відчуття кількості, ваги та об'єму, вміння співвідносити частини й цілі; сприяти розвитку контролю та самокорекції: дитина самостійно перевіряє точність виконання (вага, обсяг, кількість) і виправляє помилки; підтримувати відповідальність і самостійність у виконанні завдання, характерні для старшого дошкільного віку.

Ігрове завдання: дитина повинна «приготувати порції» рівні по вазі або кількості, перевіряючи самостійно результат і коригуючи помилки.

2. *Стимулювання когнітивного контролю* (через математичну та мовленнєву зони). Цей напрямок був спрямований на розвиток абстрактних функцій, оперування символами та логічних операцій:

Інструментарій Монтессорі	Вплив на інтелектуальний розвиток та когнітивний контроль
Математичні матеріали (Золотий Матеріал, Дробові Круги, Дошки Сегена)	Формували логічне мислення та абстрактне уявлення про число і кількість. Вимагали високої концентрації уваги та дедукції при виконанні складних операцій.
Мовленнєві матеріали (Рухомий Алфавіт, Іменникові Коробки)	Розвивали аналітико-синтетичну діяльність (розбір слова на звуки/букви), що є основою когнітивного контролю при читанні та письмі. Стимулювали логічне мислення через класифікацію понять.
Зона Космічного Виховання (Картки-пазли, Картки "Цикл життя")	Сприяли формуванню цілісного світогляду, вчили встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та оперувати поняттями часу та простору (вищі когнітивні функції).

Тема: Додавання чисел у межах 10 (з використанням червоно-синіх штанг).

Мета: формувати розуміння операції додавання як об'єднання множин та засвоєння складу числа 10.; розвивати логічне мислення та когнітивний контроль через самостійну перевірку результат.

Обладнання: червоно-сині штанги з числами (від 1 до 10); картки з числами; килимок для роботи.

Етап	Дія вихователя	Дія дитини	Примітки
1. Підготовка середовища	Розкласти червоно-сині штанги та картки на килимку.	Займає своє робоче місце.	Простір організований для самостійного вибору.
2. Привітання та налаштування	Коротке звернення: «Сьогодні ми будемо складати числа».	Налаштовується на заняття, уважно слухає.	Створюється спокійна атмосфера.
3. Демонстрація матеріалу	Показати, як об'єднувати дві штанги і рахувати разом; продемонструвати приклад складання числа 10 (напр., 6 + 4).	Спостерігає, повторює рухи вихователя за потреби.	Важливо, щоб демонстрація була поступовою та наочною .
4. Практична діяльність	Слідкує, підказує при потребі, заохочує самостійну перевірку результату через поєднання штанг.	Вибирає дві штанги, об'єднує їх, перевіряє результат; виконує завдання на складання числа 10.	Дитина працює індивідуально , самостійно перевіряючи результат.
5. Закріплення	Заохочує дітей показати, що вони зробили; задає прості питання: «Які числа склали 10?».	Демонструє результат, обговорює з вихователем.	Формує навички самоперевірки та усного рахунку .

Етап	Дія вихователя	Дія дитини	Примітки
6. Прибирання та рефлексія	Показує, як акуратно прибрати штанги та картки; підводить підсумок: «Що нового ми дізналися?»	Допомагає прибрати матеріали; відповідає на запитання вихователя.	Формує відповідальність та самодисципліну.

Під час виконання завдання з додавання чисел у межах 10 дитина самостійно обирає матеріал — червону штангу довжиною 6 та синю штангу довжиною 3, що відображає принцип самостійного вибору та підготовленого середовища, характерного для Монтессорі-педагогіки.

У процесі маніпуляцій дитина розташовувала штанги поруч, порівнювала їх довжину та намагається визначити суму. Вихователь, не втручаючись без потреби, підтримував процес логічного мислення та розмірковування через уточнювальні та наводні питання, наприклад: «Скільки одиниць у червоній штанзі? А в синій?», «Як дізнатися, скільки буде всього, якщо їх поєднати?», «Чи збігається довжина твоєї комбінації з штангою 10?», «Що можна додати, щоб отримати число 10?»

Дитина порівнює отриману комбінацію з іншими штангами, робить самоперевірку результату та формує висновок: « $6 + 3 = 9$, щоб скласти 10, потрібна ще штанга 1». Після додавання штанги 1 дитина повторно поєднує всі елементи та переконується, що сума дорівнює 10. Таким чином, через самостійний вибір матеріалу, маніпуляції, розмірковування та наводні запитання вихователя дитина розвиває: математичне уявлення числа та складу числа 10; логічне мислення та когнітивний контроль; навички самостійного виконання, перевірки та корекції власних дій — ключові компоненти Монтессорі-підходу.

Мовленнєві матеріали спрямовані на розвиток аналітико-синтетичної діяльності, уміння розкладати слово на звуки та відтворювати його графічну модель, що є основою когнітивного контролю в читанні й письмі, а також формують логічне мислення через класифікацію та узагальнення понять. Наведемо приклади ігор з мовленнєвої зони з використання наборів «Руховий алфавіт» та «Іменникові коробки».

Гра «Склади слово за ознаками»

Мета: розвивати аналітико-синтетичні уміння (аналіз ознак предмета та добір відповідного слова); формувати навички звукового та складового аналізу; вдосконалювати вміння співвідносити звукову модель слова з графічним позначенням; стимулювати логічне мислення й мовленнєву здогадку.

Матеріали: набір «Руховий алфавіт»

Ігрове завдання: вихователь описує предмет словами: *«Це довге, жовте, росте на городі, його їдять...»*. Дитина здогадується: *«кукурудза»*, добирає відповідні літери й складає слово на килимку.

У процесі виконання ігрового завдання дитина аналізує вербальний опис предмета, виділяє суттєві ознаки та робить припущення щодо слова (*«кукурудза»*), що розвиває логічне мислення, категоризацію та класифікацію. Подальша робота з рухомим алфавітом забезпечує перехід від образу слова до його графічної моделі, формує фонематичний слух, навички звукового аналізу й синтезу. Самостійне складання слова сприяє когнітивному контролю: дитина перевіряє правильність, коригує помилки та зміцнює самостійність. Вихователь ненав'язливо спрямовує процес, організовує середовище, ставить уточнювальні запитання, підтримуючи логіку міркувань, але не підказує результат.

Гра «Слово-перевертень»

Мета: розвивати гнучкість мислення, фонематичний аналіз, послідовність звуків у слові та навички словотворення.

Матеріали: набір «Рухомий алфавіт», картки з існуючими словами.

Ігрове завдання: Дитина складає із літер існуюче слово, наприклад, *літак*. Потім змінює одну літеру так, щоб утворилося нове реальне слово, наприклад: *літак* → *літаш* (якби це був предмет із словника) → *лісок* → *виск* (підбираються лише слова, що реально існують). Кожну зміну дитина проговорює вголос, перевіряє звучання та значення.

Іменникові коробки сприяють розвитку логічного мислення, класифікації та узагальнення понять.

У грі «Три рівні класифікації» дитина спочатку співвідносить предмет і картку, потім групує їх за категоріями, а на третьому рівні уточнює ознаки, що розвиває логічний аналіз та уважність.

У грі «Опиши й знайди» формуються словниковий запас та вербальні навички через опис предмета й пошук відповідної картки.

У грі «Склади міні-текст» дитина використовує іменники для створення коротких історій, розвиваючи зв'язне мовлення та творче мислення.

Вихователь організовує середовище та м'яко спрямовує дії дитини, підтримуючи самостійність.

Робота з іменниковими коробками забезпечує інтегрований розвиток мовлення, логіки та когнітивного контролю, що є основою для опанування читання і письма.

Гра «Три рівні класифікації»

Мета: розвивати логічне мислення, уміння класифікувати та узагальнювати поняття; формувати навички аналізу ознак предметів; сприяти самостійності та когнітивному контролю.

Матеріали: набори предметів та картки з відповідними назвами.

Ігрове завдання: дитина працює з наборами предметів і карток за трьома рівнями складності: перший рівень – знайти картку, що відповідає предмету (наприклад, яблуко – «яблуко»); другий рівень – класифікувати предмети за категоріями: фрукти, овочі, меблі, транспорт; третій рівень – уточнити ознаки предметів у категорії: фрукти — кісточкові / насінні; транспорт — наземний / водний / повітряний.

Гра «Опиши й знайди»

Мета: розвивати мовленнєві навички, словниковий запас, логічне мислення та вміння аналізувати ознаки предметів; формувати когнітивний контроль і навички самостійного пошуку.

Матеріали: набори предметів та картки з назвами.

Ігрове завдання: Одна дитина описує предмет з коробки, використовуючи ознаки: *«Маленьке, металеве, використовується для відкривання дверей...»*. Інша дитина знаходить відповідний предмет та картку зі словом, співвідносячи ознаки та перевіряючи правильність.

Гра «Склади міні-текст»

Мета: розвивати зв'язне мовлення, словотворення, логічне мислення та творчу уяву; формувати вміння організовувати предмети у смислові зв'язки та створювати короткі тексти; стимулювати когнітивний контроль і самостійність.

Матеріали: набори предметів та картки-іменники.

Ігрове завдання: Дитині пропонуються 3–4 предмети з коробки (наприклад: ключ, двері, будинок, собака). Завдання: розкласти картки-іменники та придумати коротку історію, пов'язавши предмети у смислову послідовність.

Реалізація останньої педагогічної умови - *формування операційного мислення та комунікативної компетентності* потребувала використання спеціально організованого середовища та дидактичних матеріалів, які стимулюють активну пізнавальну діяльність дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, це включало:

- мовленнєві матеріали Монтессорі (рухомий алфавіт, іменникові коробки), що забезпечують розвиток аналітико-синтетичних навичок, аналізу та синтезу звуків і слів;

- ігрові завдання, що передбачають класифікацію, логічне групування, створення коротких текстів та описів, що сприяє формуванню структурованого мислення;

- взаємодію в парах або малих групах, яка стимулює мовленнєве спілкування, аргументацію та узгодження дій, формуючи комунікативні навички.

Гра «Складаємо історію разом»

Мета: розвивати зв'язне мовлення та навички створення послідовного тексту; формувати логічне мислення та уміння планувати послідовність подій у сюжеті; стимулювати співпрацю, комунікацію та активне слухання; навчати дітей будувати власні висловлювання на основі слів партнера та підтримувати спільний сюжет.

Ігрове завдання: діти отримують 3–4 предмети або картки. Один починає історію, другий продовжує, дотримуючись логіки сюжету.

Приклад діалогу:

Дитина 1: «Ключ лежав на столі.»

Дитина 2: «А двері раптом відчинилися, і з'явився собака.»

Разом: «Він побіг до будинку.»

Міні проєкт «Готуємо салат Цезарь»

Мета: розвивати операційне мислення та планування послідовності дій; формувати мовленнєві навички через обговорення та аргументацію; стимулювати співпрацю, взаємне узгодження дій і відповідальність за результат; підтримувати когнітивний контроль і самостійність при виконанні складного завдання.

Ігрове завдання: Діти мали вибрати з пропонованого набору продуктів ті, які є у складі салату «Цезарь». Домовиться про розподіл обов'язків, виконати нарізання та подати салат.

У цю гру грали Сашко М. та Маріка К. Діти отримали набір «кухарських» інгредієнтів та інструментів для приготування салату. Сашко М. запропонував: «Давай спершу оберемо рецепт — зробимо салат Цезар». Маша К. додала: «Так, тоді потрібні курка, салат, сир, сухарики». Далі діти разом обрали інгредієнти, зважили їх на маленьких терезах та підготували до нарізання. Сашко М. різав курку, Маша К. рвала листя салату та натирала сир. Потім вони змішали всі інгредієнти, обговорюючи пропорції: «Може, додамо трохи більше сиру?» — «Так, буде смачніше». На завершення діти перевірили результат, спробували салат і обговорили, що можна покращити наступного разу.

Конспект заняття в Монтессорі-групі

Тема: «Від конкретного до абстрактного: лабіринтами знань».

Мета: Розвиток концентрації, логічного мислення, навичок самоконтролю та підготовка руки до письма.

I. Вступна частина: «Коло» (10–15 хв)

Вправа «Ритм тиші»: Діти передають по колу склянку з водою (або дзвіночок), намагаючись не пролити ні краплі й не видати жодного звуку.

Це тренує контроль над тілом.

Групова презентація: Педагог показує «Стрічку часу» або «Глобус-пазл». Обговорення того, як змінюється природа або як називаються частини світу.

Вступне слово вихователя. Введення терміну (наприклад, «екватор» або «іменник») через триступеневий урок.

II. Основна частина: вільна робота (60 хв)

Діти розходяться за обраними зонами. У старшому віці акцент робиться на складніших матеріалах:

1. Зона математики (Абстракція):

Гра з марками: Дитина розв'язує приклади на додавання чи віднімання чотирицифрових чисел (наприклад, $2456 + 1321$).

Таблиці множення: Початок роботи з короткою та довгою ланцюжками намистин (рахунок групами).

2. Зона мови та письма:

Металеві вкладки: Штрихування складних фігур для підготовки м'язів кисті.

Рухомий алфавіт (рожева серія): Складання цілих речень або невеликих розповідей.

Аналіз граматики: Визначення символів частин мови (чорний трикутник — іменник, червоне коло — дієслово).

3. Зона «Космос» (Наука):

Експеримент: Наприклад, «Вулкан» (сода + оцет) або дослідження властивостей магніту.

Класифікація: Робота з картками «Тварини різних материків» або «Будова дерева».

4. Практичне життя:

Старші діти займаються складним доглядом: пересаджування квітів, прання серветок, приготування справжнього фруктового салату (нарізання ножем).

III. Соціальна взаємодія

Наставництво: Старша дитина може показувати презентацію молодшій (якщо група різновікова) або допомагати другу розгорнути килимок.

IV. Завершальна частина (10 хв)

Прибирання: Кожен матеріал має бути повернутий на своє місце в ідеальному стані. Контроль: «Чи готове моє місце для іншої людини?».

Підсумок на колі: Коротка розповідь кожної дитини про те, що їй вдалося сьогодні найкраще.

Завершення: Традиційне прощання (наприклад, згасання свічки або спільне коло єднання).

Отже, на формувальному етапі дослідження було впроваджено педагогічні умови розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку на засадах технології М. Монтессорі. Створення спеціально організованого розвивального середовища, застосування фасилітативної позиції педагога та інтеграція сенсомоторної діяльності з когнітивними завданнями забезпечили умови для самостійного вибору матеріалів, планування послідовності дій та виконання дидактичних ігор і міні-проектів. Використання математичних і мовленнєвих матеріалів сприяло розвитку логічного мислення, аналізу ознак предметів та операційного мислення, а взаємодія в парах і малих групах стимулювала комунікативну компетентність і здатність до узгодження дій.

На наступному етапі передбачено проведення потворного моніторингу та системного аналізу отриманих результатів, що дозволить об'єктивно оцінити вплив впроваджених педагогічних умов на когнітивний розвиток старших дошкільників.

2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов, які сприяли розвитку інтелектуальних здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобом ігор М. Монтессорі, вимагала проведення контрольної діагностики. Для цього було знову впроваджено комплексну діагностику за критеріями, визначеними під час констатувального етапу експерименту.

Метою контрольного етапу дослідження була перевірка ефективності педагогічних умов, реалізованих у процесі формувального етапу експерименту, та підтвердження гіпотези дослідження.

Відповідно до зазначеної мети, було реалізовано наступні завдання:

- провести повторну діагностику сформованості інтелектуальних здібностей (зокрема, когнітивного контролю, концентрації уваги та логічного мислення) у дітей старшого дошкільного віку за допомогою методик, що були розроблені для констатувального етапу дослідження та ускладнені у відповідності до програмових вимог;
- здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості інтелектуальних здібностей в дітей старшого дошкільного віку контрольної та експериментальної груп для визначення статистичної значущості впливу впроваджених педагогічних умов.

Розглянемо коротко підсумки контрольного вимірювання щодо кожного визначеного критерію.

Для визначення досягнень дітей щодо опанування соціальних навичок їм було запропоновано контрольні завдання аналогічні тим, які

застосовувались на етапі констатувального експерименту і проводились за його схемою.

З метою оцінки прогресу дітей в опануванні соціальних навичок були використані контрольні завдання, які за своєю структурою та процедурою проведення були ідентичні тим, що застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Зведені результати розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку, які були визначені за когнітивним критерієм на контрольному етапі дослідження, представлено в Таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Узагальнені результати за когнітивним критерієм

Група	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
ЕГ	39,3	47,5	13,2
КГ	11	46,0	43,0\$

Експериментальній Групі зафіксовано якісний перерозподіл рівнів сформованості інтелектуальних операцій, що є прямим наслідком впровадженої розвивальної програми.

Високий рівень (загалом 39,3%) продемонструвала значна частина дітей. Наприклад, Марко Л. та інші діти цієї підгрупи в завданнях типу «Виключення зайвого» не лише швидко ідентифікували зайвий об'єкт, але й одразу надавали узагальнене, абстрактне пояснення свого вибору, самостійно формулюючи родову категорію. Спостереження підтвердили їхню стійку пізнавальну мотивацію, ініціативність та здатність до самостійного мислення і творчого вирішення нестандартних задач.

Середній рівень сформованості когнітивних навичок був встановлений у 47,5% дітей. Ці діти, зокрема Катерина С., правильно виконували інтелектуальні операції, наприклад, успішно виключали зайвий предмет, але при цьому пояснення залишалося конкретним, прив'язаним до

одного з атрибутів, без повного узагальнення. Вони демонстрували помірну активність та цікавість до завдань, проте часом зверталися по уточнення або потребували легкої стимуляції від дорослого.

Низький рівень суттєво зменшився і становив лише 13,2% дітей. Діти, як-от Сергій М., хоча й виявляли певний прогрес, усе ще не завжди могли оперувати узагальненими ознаками, використовуючи менш значущі, випадкові ознаки (як-от форма чи колір) для класифікації та порівняння. За чек-листом вони надалі потребували регулярної підтримки дорослого, а їхня концентрація уваги на складних завданнях залишалася нестабільною.

На контрольному етапі для оцінювання рівня інтелектуальних здібностей дітей за емоційно-мотиваційним критерієм використовувалися бесіди та діагностичні завдання. Ці завдання включали як аналогічні питання з констатувального етапу, так і запитання, спрямовані на зміст ігрових та стимульних ситуацій, які діти проходили під час формувального експерименту. Такий підхід дозволив перевірити засвоєння поглиблених та додатково набутих знань. Зведені результати за цим критерієм (або: за когнітивним критерієм) наведено в Таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Узагальненими показниками емоційно-мотиваційного критерію

Група	Високий рівень (В), %	Середній рівень (С), %	Низький рівень (Н), %
ЕК	42,0	45,0	13,0
КГ	16,0	40,0	44,0

Узагальнені показники емоційно-мотиваційного критерію (Таблиця 2.6) на контрольному етапі яскраво демонструють позитивну динаміку в Експериментальній Групі (ЕК) після впровадження розвивальної програми та відсутність значних змін у Контрольній Групі (КГ).

У ЕК спостерігається кардинальний перерозподіл рівнів:

- високий рівень емоційно-мотиваційних проявів встановлено у значної частини дітей — 42,0%. Це підтверджує, що цілеспрямована робота ефективно сформувала внутрішню мотивацію та стійкий пізнавальний інтерес. Наприклад, дитина, як-от Сергій М., вже не просто обговорює завдання, а самостійно висуває гіпотези, активно шукає додаткові шляхи вирішення проблеми і демонструє задоволення від складного інтелектуального процесу, що вказує на глибоку емоційну залученість;

- середній рівень зафіксовано у 45,0% учасників. Ці діти, на кшталт Марії П., хоч і виявляють ініціативу у виборі та виконанні пізнавальних завдань (наприклад, конструювання за складною схемою), все ще можуть потребувати невеликої вербальної підтримки або структурування діяльності з боку дорослого для доведення роботи до кінця, що свідчить про помірну стійкість мотивації;

- частка дітей із Низьким рівнем значно зменшилася до $\mathbf{13,0}$. Це означає, що переважна більшість дітей, які раніше швидко втрачали інтерес, тепер виявляють хоча б мінімальну залученість. Діти, як Олексій К., більше не відмовляються від завдань одразу, але їхня увага та стійкість у логічних вправах залишаються обмеженими, вимагаючи частого зовнішнього стимулювання.

Розподіл показників у КГ залишився майже без змін, підтверджуючи відсутність суттєвого природного зростання емоційно-мотиваційної сфери без спеціального впливу:

- низький рівень продовжує переважати і становить 44,0%(це майже половина групи). Діти, як Катерина М., і надалі слабо реагують на пропозиції пізнавальної діяльності, швидко втомлюються або перемикаються на діяльність, не пов'язану із завданням. Їхня емоційна реакція на інтелектуальні труднощі часто негативна;

- середній рівень зафіксовано у 40,0% дітей. Наприклад, Дмитро Л. може свідомо обрати складну діяльність, але обґрунтування свого вибору

та стійкість у процесі демонструють лише після багаторазових заохочень від педагога;

- високий рівень зріс лише до 16,0%, що є незначним підвищенням порівняно з ЕГ.

Отримані на контрольному етапі дані підтверджують ефективність розроблених методик, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації та емоційної залученості. В ЕГ діти досягли середнього та високого рівня, тоді як у КГ 44% дітей (майже половина) залишилися на найнижчому рівні. Це свідчить про те, що саме цілеспрямований розвиток мотиваційної сфери є ключовим для підвищення інтелектуальної активності дошкільників.

Дані обстеження розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку за соціально-комунікативним критерієм подано у Таблиці 2.7

Таблиця 2.7.

**Узагальнені показники за соціально-комунікативним критерієм
на контрольному етапі**

Група	Високий рівень (В), %	Середній рівень (С), %	Низький рівень (Н), %
ЕГ	42,0	45,0	13,0
КГ	19,0	47,0	34,0

Середні показники на контрольному етапі чітко засвідчили ефективність впровадженої експериментальної методики, оскільки розподіл рівнів у експериментальній групі (ЕГ) змінився на користь високих показників, тоді як у контрольній групі (КГ) суттєвих зрушень не відбулося.

В експериментальній групі частка дітей із високим рівнем соціально-комунікативних навичок значно зросла. Високий рівень досяг 42,0%. Це свідчить про сформовану здатність до ефективної співпраці, конструктивної взаємодії та лідерської ініціативи у спільному пізнавальному процесі. Наприклад, у завданні «Конструктор за схемою» діти, як Сергій М., не лише

чітко організовували процес, пропонуючи оптимальний план складання, але й виступали медіаторами у розбіжностях між однолітками, активно допомагаючи іншим членам групи. Середній рівень зафіксовано у 45,0% учасників. Ці діти, на кшталт Марії П., успішно беруть участь у груповій роботі та дотримуються правил співпраці. Однак, вони можуть потребувати невеликої допомоги від дорослого чи ініціативного однолітка для координації своїх дій або узгодження спірних моментів, що вказує на помірну самостійність у складних соціальних ситуаціях. Низький рівень критично зменшився і становить лише 13,0%. Діти цієї підгрупи, як Олексій К., хоча й можуть демонструвати кращу залученість, все ще швидко втрачають інтерес до колективної праці та можуть не проявляти бажання домовлятися чи брати на себе відповідальність, вимагаючи постійного зовнішнього стимулювання для активної участі.

У контрольній групі розподіл залишився майже на початковому рівні, фіксуючи лише мінімальне природне зростання. Низький рівень залишається значним — 34,0%. Це вказує на те, що третина дітей, як Катерина М., і надалі демонструє пасивність, байдужість до спільних завдань, небажання погоджувати дії з іншими та схильність до швидкого відволікання від колективної діяльності. Середній рівень становить 47,0%. Діти цієї підгрупи, наприклад Дмитро Л., беруть участь у взаємодії, але їхня співпраця є ситуативною і часто вимагає підтримки педагога для узгодження індивідуальних дій із груповою метою. Високий рівень досяг лише 19,0%. Це свідчить про те, що природним шляхом лише невелика кількість дітей, як Аліна С., здатна до ефективної самоорганізації та лідерства в групі.

Результати контрольного зрізу переконливо свідчать про ефективність експериментального впливу. В ЕГ кількість дітей демонструють середній або високий рівень соціально-комунікативної готовності, тоді як у КГ майже половина дітей залишаються на середньому або низькому рівні. Це підтверджує, що системне стимулювання є

необхідним для формування здатності старших дошкільників до конструктивної соціальної взаємодії під час спільних пізнавальних завдань.

Порівняємо результати констатувального та формувального етапів дослідження, який ми подаємо у таблиці 2.8

Таблиця 2.8.

**Порівняльний аналіз результатів констатувального і
контрольного зрізів (%)**

Критерій	Група	Високий рівень, %	Середній рівень, %	Низький рівень, %
Когнітивний	ЕГ	39,3	47,5	13,2
	КГ	11,0	46,0	43,0}\$
Емоційно-мотиваційний	ЕГ	42,0	45,0}\$	13,0
	КГ	16,0	40,0	44,0
Соціально-комунікативний	ЕГ	42,0	45,0	13,0
	КГ	19,0	47,0	34,0

Зведені дані фінальної діагностики чітко засвідчили перевагу експериментальної групи (ЕГ) над контрольною групою (КГ) за всіма трьома виокремленими критеріями, що є емпіричним підтвердженням ефективності впровадженої методичної системи.

За когнітивним критерієм в ЕГ показник високого рівня становить 39,3%, що є більш ніж утричі вищим за показник КГ (1,0%). Цей значний приріст (+28,3 в.п. порівняно з КГ) переконливо свідчить про стимулювання інтеріоризації складних розумових операцій, таких як аналіз, синтез та узагальнення. Учасники КГ продовжують демонструвати низьку здатність до абстрактного мислення, оскільки 43,0% дітей цієї групи залишилися на низькому рівні, тоді як в ЕГ цей показник вдалося знизити до 13,2%. Це свідчить про ефективне формування операціонального компонента пізнавальної діяльності в ЕГ. У сфері емоційно-мотиваційного критерію досягнуто максимального збалансованого приросту. в ЕГ високий рівень

зафіксовано у 42,0% учасників, тоді як у КГ цей показник становить лише 16,0% такий результат доводить високу ефективність програми у трансформації зовнішньої стимуляції у внутрішню потребу в пізнанні. у КГ 44,0% дітей продовжують демонструвати нестійкий інтерес та низьку пізнавальну активність (низький рівень), тоді як в ЕГ частка дітей на цьому рівні мінімальна — 13,0%. Це є важливим для забезпечення стійкої основи для подальшого навчання. Аналогічна позитивна динаміка спостерігається за соціально-комунікативним критерієм. В ЕГ 42,0% дітей досягли високого рівня, демонструючи сформовану здатність до ефективної співпраці та конструктивного діалогу. Цей показник більш ніж удвічі перевищує показник КГ 19,0%. Незважаючи на мінімальне природне зростання, частка дітей із низьким рівнем у КГ залишається значною — 34,0%, тоді як в ЕГ вона знижена до 13,0%. Це підтверджує, що спеціальні методики, впроваджені в ЕГ, суттєво підвищили здатність дітей до організації спільної діяльності та узгодження позицій.

Статистично перевага ЕГ над КГ за всіма трьома критеріями емпірично підтверджує основну гіпотезу дослідження. Зокрема, зниження частки дітей на низькому рівні (до 13%) та одночасне зростання високого рівня (до 42%) в ЕГ, на тлі мінімальних змін у КГ, є переконливим доказом ефективності розробленої методичної системи. Ці дані свідчать про те, що цілеспрямоване впровадження розвивальної програми забезпечило якісний стрибок у формуванні інтелектуальної та соціальної готовності старших дошкільників. На основі цих висновків можна стверджувати, що методичний підхід, орієнтований на розвиток внутрішньої мотивації та когнітивних механізмів, забезпечує системний та стійкий ефект у розвитку соціальної компетентності дошкільників. Зміна структури розподілу рівнів в ЕГ підтверджує, що імплементація експериментальної програми є оптимальним педагогічним рішенням для подолання дисбалансу між інтелектуальною та соціальною готовністю дітей. Таким чином, результати демонструють високу валідність застосованих педагогічних впливів і

підтверджують необхідність системної роботи для розвитку інтелектуальної діяльності та соціальної взаємодії.

Проведений аналіз результатів контрольного зрізу переконливо засвідчує, що внаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу рівень сформованості інтелектуальних здібностей (або: *рівень інтелектуальної активності*) у дітей ЕГ зріс. Натомість, у дітей, які належали до К), було зафіксовано лише незначні, несуттєві зміни показників.

Варто відзначити, що в ЕГ також траплялися випадки помірного підвищення відсоткових показників за окремими критеріями у межах середнього та високого (або: *достатнього*) рівнів. Цю позитивну динаміку необхідно розглядати з урахуванням обмеженого часового ресурсу, відведеного на проведення магістерського дослідження, та чинника безпекової ситуації в країні, який не завжди дозволяв здійснювати систематичний виховний вплив.

Таким чином, експериментальна верифікація, дані апробації та впровадження у практику роботи закладу дошкільної освіти запропонованих педагогічних умов формування інтелектуальних здібностей (або: *активності*) у дітей старшого дошкільного віку доводять їхню високу ефективність та практичну доцільність.

Висновки до другого розділу

На етапі констатувального експерименту було визначено та детально обґрунтовано три ключові критерії (когнітивний, емоційно-мотиваційний, соціально-комунікативний) та відповідні показники, які стали методологічною основою для оцінювання. Після цього, завдяки застосуванню діагностичного комплексу, було зафіксовано вихідний рівень інтелектуальних здібностей у дітей. Отримані результати підтвердили порівнянність експериментальної та контрольної груп на початковому етапі дослідження, але водночас засвідчили загалом низький і неоднорідний рівень розвитку інтелектуальних здібностей за всіма визначеними

критеріями. Додатковий аналіз результатів дозволив встановити нерівномірність сформованості окремих когнітивних операцій, зокрема аналізу, узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Крім того, педагогічне спостереження виявило фрагментарне використання педагогами Монтессорі-технології та переважання традиційного прямого інструктування, що істотно обмежувало пізнавальну самостійність дітей і зумовило необхідність методичної корекції та проведення цілеспрямованого формувального експерименту.

Реалізація розроблених педагогічних умов на засадах технології М. Монтессорі забезпечила комплексний і системний вплив на розвиток інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Створення модернізованого розвивального середовища з чітким зонуванням простору та відкритим доступом до дидактичних матеріалів стало важливою передумовою для активізації самостійної пізнавальної діяльності та усвідомленого вибору завдань. Трансформація професійної позиції педагога на фасилітативну, що передбачала непряме керівництво, педагогічну підтримку та використання евристичних запитань, сприяла зростанню внутрішньої мотивації, розвитку самоконтролю й аналітичного мислення дітей. Впровадження комплексу сенсомоторної інтеграції через зони практичного життя та сенсорного розвитку створило нейропсихологічне підґрунтя для формування вищих когнітивних функцій. Цілеспрямоване використання математичних і мовленнєвих Монтессорі-матеріалів забезпечило розвиток логічного та операційного мислення, а також позитивно вплинуло на становлення комунікативної компетентності та здатності до вербалізації власних міркувань. Отже, формувальний експеримент створив оптимальні організаційні, методичні та психологічні умови, необхідні для досягнення якісного зрушення у когнітивному розвитку дітей експериментальної групи.

Проведений контрольний етап дослідження переконливо підтвердив ефективність розроблених педагогічних умов, спрямованих на розвиток

інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігор М. Монтесорі, та забезпечив емпіричну верифікацію основної гіпотези дослідження. Фінальна діагностика засвідчила суттєві зміни в розподілі рівнів сформованості інтелектуальних здібностей в експериментальній групі на користь високих і середніх показників, тоді як у контрольній групі спостерігалися лише незначні, статистично несуттєві зрушення. Зокрема, за всіма трьома критеріями (когнітивним, емоційно-мотиваційним, соціально-комунікативним) частка дітей з високим рівнем розвитку в експериментальній групі зросла до 39,3–42,0%, що істотно перевищує відповідні показники контрольної групи, а частка дітей з низьким рівнем знизилася до 13,0–13,2%. Аналіз отриманих даних також засвідчив позитивну динаміку сформованості виконавчих функцій, зокрема довільної уваги, планування та регуляції пізнавальної діяльності. Така статистична перевага експериментальної групи доводить, що цілеспрямоване впровадження Монтесорі-методики забезпечило якісний стрибок у формуванні інтелектуальних механізмів — від розвитку абстрактного мислення до становлення стійкої внутрішньої мотивації та здатності до ефективної співпраці, підтверджуючи високу валідність і практичну доцільність запропонованих педагогічних умов.

ВИСНОВКИ

Проблематика розвитку інтелектуальних здібностей залишається провідною у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, оскільки вони визначають рівень когнітивного становлення особистості та її здатність адаптуватися до змінного освітнього й соціального середовища. У широкому розумінні інтелект (від лат. *intellectus*) охоплює базову здатність людини до пізнання, аналізу, узагальнення, інтерпретації та творчого розв'язання проблем, що інтегрує процеси пам'яті, мислення та сприйняття. Відповідно, інтелектуальні здібності представляють собою динамічну систему характеристик інтелектуальної діяльності, яка визначає її результативність і продуктивність через точність, швидкість опрацювання інформації, когнітивну гнучкість та творчість. Найінтенсивніше їхнє становлення відбувається у старшому дошкільному віці, коли дитина переходить до більш усвідомлених, довільних форм мисленнєвої діяльності та опановує базові логічні операції, що критично впливають на її готовність до шкільного навчання.

Дидактичні матеріали та ігрові методи М. Монтесорі виступають структурованим і природним інструментом розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників. Вони ґрунтуються на принципах свободи вибору, самостійного контролю помилок та організації підготовленого середовища. Сенсомоторний підхід, на якому базується система Монтесорі, забезпечує активне залучення дитини до маніпулятивної діяльності (наприклад, робота з Рожевою вежею чи числовими штангами), що сприяє формуванню нейропсихологічного підґрунтя для розвитку логічних операцій, уваги, пам'яті та мовлення. У результаті регулярна діяльність у такому середовищі стимулює розвиток виконавчих функцій мозку — саморегуляції, зосередженості, планування та алгоритмічного мислення — які є вирішальними для подальшого навчання.

Ефективність розвивального впливу ігор М. Монтессорі зумовлюється комплексом педагогічних умов, що сприяють переходу когнітивного розвитку дитини на якісно вищий рівень. До них належать створення цілісного розвивального простору (чітка зональність, логічна організація та впорядкованість матеріалів), забезпечення свободи діяльності та вибору, а також зміна ролі вихователя у напрямі непрямого керівництва й фасилітації. Важливою є також стимуляція сенсомоторної інтеграції, розвиток когнітивного контролю, формування операційного мислення та комунікативних навичок. У сукупності ці чинники підтримують самостійну, мотивовану та внутрішньо організовану пізнавальну діяльність дитини.

На констатувальному етапі дослідження були визначені та науково обґрунтовані три провідні критерії оцінювання (когнітивний, емоційно-мотиваційний та соціально-комунікативний), а також показники, що їх конкретизують. Діагностика початкового рівня інтелектуальних здібностей засвідчила порівнянність Контрольної та Експериментальної груп, але водночас продемонструвала загалом низький та нерівномірний рівень розвитку за всіма критеріями. Крім того, спостереження виявило непослідовне використання педагогами Монтессорі-методики та домінування прямого інструктування, що підкреслило потребу у методичному вдосконаленні та проведенні формувального етапу експерименту.

Реалізація розроблених педагогічних умов у межах технології М. Монтессорі забезпечила системний вплив на розвиток інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку. Модернізація розвивального середовища — чітка зональність і відкритий доступ до матеріалів — створила умови для самостійного вибору завдань і тривалої концентрації. Перепрофілювання ролі педагога в напрямі фасилітативної взаємодії, зокрема застосування евристичних запитань та непрямого супроводу, сприяло зростанню внутрішньої мотивації, розвитку самоконтролю та удосконаленню аналітичного мислення дітей. Сенсомоторні практики (зони

практичного життя та сенсорики) забезпечили фундамент для формування вищих когнітивних процесів, тоді як математичні та мовленнєві матеріали сприяли розвитку логічного, операційного та комунікативного компонентів інтелекту. Таким чином, формувальний експеримент забезпечив оптимальні організаційні, методичні та психологічні умови для суттєвого зростання когнітивних можливостей дітей ЕГ.

Контрольний етап підтвердив результативність структурованої системи педагогічних впливів, спрямованих на розвиток інтелектуальних здібностей старших дошкільників засобами Монтессорі-методики, та засвідчив правильність дослідницької гіпотези. Підсумкова діагностика продемонструвала істотне зростання частки дітей із високим і середнім рівнем сформованості здібностей у Експериментальній групі (до 39,3–42,0%), тоді як рівень низьких показників знизився до 13,0–13,2%. У Контрольній групі зміни були несуттєвими. Перевага ЕГ за всіма критеріями підтвердила, що цілеспрямоване впровадження методики забезпечило якісне зрушення у розвитку інтелектуальних механізмів — від ускладнення абстрактного мислення до формування стійкої мотивації та продуктивної взаємодії. Отримані результати свідчать про високу валідність і практичну ефективність запропонованих педагогічних умов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 408 с.
2. Бондар В.І., Ільченко А.М. Психолого-педагогічні основи розвитку ПДАА, 2009. 252с.
3. Бондар, О. П. Теоретичні підходи до вивчення феномену гри й ігрового простору дитини. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права.* 2021. № 3. С. 66–76. DOI: 10.51547/ppr.dp.ua/2021.3.14
4. Варій М. Й. Психологія особистості. — Київ: Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
5. Виготський Л. С. Мислення і мова. Київ: Фоліо, 2017. 256 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гілфорд, Дж. П. *Природа людського інтелекту = The nature of human intelligence.* Нью-Йорк : McGraw-Hill Book Company, 1967. 538 с.
8. Дичківська І.М., Поніманська Т.І. М. Монтессорі: теорія і технологія: навч. посіб. Київ :Слово, 2009. С. 127–135].
9. Добржанська, Н. Психологія когнітивного розвитку дитини/Н. Добржанська. Львів: Світ знань, 2016. 240 с.
10. Доброштан, Н., Куліш, О. Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті *Вісник Львівського університету. Серія: психологічні науки.* 2020. Вип. 7. С. 37–43. Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка. DOI: 10.30970/PS.2020.7.6.
11. Завітренко, Д., Рацул, А., Нагорна, О. Методика Марії Монтессорі. *II Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція* (27–28 жовтня 2021 р., м. Бердянськ). Бердянськ, 2021. С. 262.

12. Звягінцева, А. О. Теоретичні основи інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. *Science and Society: Modern Trends in a Changing World: Proceedings of XII International Scientific and Practical Conference, Vienna, Austria, 28–30 October 2024*. Vienna, Austria, 2024.
13. Кирилів В. О., Холтобіна О. У. Розумове виховання дітей старшого дошкільного віку: дидактичний інструментарій *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 83.1. С. 210–214. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.41>.
14. Клевака Л.П. Інноваційні методики виховання дітей раннього віку: поєднання традиційних і сучасних підходів . *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 7 (7). С. 190-207. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7\(7\)-190-207](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2024-7(7)-190-207)
15. Кольорові прогресивні матриці Равена для дітей від 5 до 9 років. *Дитячий психолог*. Режим доступу: <http://www.child-psy.com.ua/методики/кольорові-прогресивні-матриці-равена-для-дітей-від-5-до-9-років>].
16. Кононко, 2018, с. 45–50 Кононко, В. О. Психологія розвитку особистості: навч. посіб. Київ. Видавничий дім «Освіта», 2018. 320 с
17. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. За ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. шк., 1989. 608 с
18. Костюк, О. М. Розвиток соціальної компетентності та креативності дітей . Харків. Педагогічна думка. 2019. 180 с.; Левченко, 2020, с. 78–83
19. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія у 2-х ч. Київ : Освіта, 2009. Ч 1. 302 с.
20. Левченко, Т. С. Теорія і практика формування інтелектуальних здібностей. Київ. Академвидав, 2020. 220 с.
21. Лобанова В., Холтобіна О., Алієв Х. Упровадження педагогічних ідей Марії Монтесорі в освітній процес роботи з дітьми раннього віку. *Цифрова трансформація освіти та науки : матеріали II*

Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 14–15 берез. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2024. С. 92–94.

22. Макарова В. А. Формування логіко-математичної компетентності дошкільників на основі ідей про вільне виховання М. Монтессорі : кваліфікаційна магістр. р-та, студентки II курсу магістратури, 63 групи, спец. 012 «Дошкільна освіта» / наук. керівник: к. п. н., доцент Н. М. Стрілецька / Факультет дошкільної, початкової освіти і мистецтв, Кафедра дошкільної та початкової освіти. Чернігів, 2023. 109 с.

23. Максименко Д. С. Розвиток розумової діяльності дітей дошкільного віку. Київ : ТОВ «Центр учбової літератури», 2020. 215 с.

24. Малихіна О. Особистісно зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність. Рідна школа. 2002. № 10, С. 15–16.].

25. Метод Монтессорі від А до Я: все про унікальну педагогічну систему. URL: https://montessoriuua.com/ua/metod_montessori/].

26. Міністерство освіти і науки України. *Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція*: наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21>

27. Науменко О., Васько О. Сутність і основні характеристики логікоматематичного інтелекту здобувачів початкової освіти. Дошкільна освіта: від традицій до інновацій: збірник наукових статей студентів, магістрантів та молодих науковців. Суми : ФОП Цьома С. П., 2023. С. 357–360.

28. Обухівська, А. Г. Вікові особливості перцептивної генералізації як критерій оцінки інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. Вип. 14. С. 265-274.

29. Овсяннікова, Т. В. Вплив розвиваючого, підготовленого середовища на особистісний розвиток дошкільника засобами використання

технології Марії Монтессорі. Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 648 с.

30. Петренко, І. В. Інтелектуальні здібності і навчальна діяльність / І. В. Петренко. Київ. Наукова думка, 2017. 200 с.

31. Пихтіна Н. П. Методологія психолого-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 315 с.

32. Підлипняк І. Ю., Дука Т. М. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 73. Том 2. 2020. С. 40–43.

33. Підлипняк, І. Ю., & Дука, Т. М. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. 73 (т. 2), С. 40–43. DOI: 10.31392/NPU-ps.series5.2020.73-2.09

34. Піроженко, Т. О., Карабаєва, І.І., Соловійова, Л.І., Хартман, О.Ю. Інструментарій оцінювання готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання — методичні рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023.;

35. Плющ, Ірина. Теоретичні засади застосування розвивальних ігор для інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції з міжнародною участю (6 листопада 2024 року, м. Ніжин). Ніжин, Україна, 2024. С. 171–176.

36. Психологічний словник-довідник / авт.-уклад. Т. С. Сергєєнкова, С. О. Сторожук, Р. О. Казанжи та ін. Київ., КНТ, 2011. – 324 с.

37. Савченко Л. Л. Інтелектуальний розвиток дітей старшого дошкільного віку як складник розумового розвитку. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019.
38. Словачек, М. Принципи педагогіки М. Монтессорі в дослідженні стимуляції мовлення дитини. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2022. Вип. 53. С. 85–97. DOI: 10.34142/23128046.2022.53.08.
39. Солов'юк, О. С. «Сенсорна зона» як засіб розвитку сенсорних здібностей дітей раннього віку. The 3rd International Scientific and Practical Conference “Global Trends in Science and Education”, 7–9 April 2025. Kyiv: SPC “Sci-conf.com.ua”, 2025. С. 572–577.
40. Сорочинська, О., Темчук, А. Комплексний підхід до планування сенсорного розвитку дітей раннього віку засобами бібліотек . *Нові технології навчання*, 2025, № 99, С. 160. DOI: 10.52256/2710-3560.2025.99.17.
41. Табака О.М. Мовленнєва компетентність як важлива характеристика особистості дитини старшого дошкільного віку. Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті : зб. наук. праць, Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2020. С.42–44
42. Фазан, В. В., Штефан, Л. А. & Кузнецова, О. Ю. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку в КНР. *Теорія та методика навчання та виховання*, 2023, № 54, Р. 121–130. DOI: 10.34142/23128046.2023.54.11.
43. Філософський словник / [наук. ред. В. І. Шинкарук]; Головна редакція Української Радянської Енциклопедії. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
44. Ходунова В. Л. Генезисні витоки поняття «гра». *Матеріали ХХІХ-ої Міжнародної науково-практичної конференції (07 лютого 2023 року, Теплице, Чехія, дистанційно)*. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 342.

45. Чекан О. І. Дидактичний Монтессорі-матеріал як засіб розвитку творчого мислення дітей передшкільного віку під час ознайомлення з навколишнім світом. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім. 2019. Вип. 26. Том 2. С. 161-171
46. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с
47. Шинкарук, О., Чижевська, Н. Характеристика розвитку здібностей дітей дошкільного віку як передумова занять інтелектуальними видами спорту. *Актуальні проблеми фізичного виховання та методики спортивного тренування*. 2024. № 1. С. 35-50. URL: <https://vspu.net/apfv/index.php/journal/article/view/3>
48. Шмаргун В. М. Вікові та індивідуальні психосоматичні особливості дітей як предиктори розумового розвитку : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : Київ, 2010. 41 с.
49. Anderson, V. *Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations*. *Pediatric Rehabilitation*, 2001, 4(3), P. 76–78.
50. Best, J. *A Developmental Perspective on Executive Function*. *Child Development*, 2010. P. 162–164.
51. Montessori, Dewey and Capitalism: Educational Theory for a Free Market In Education, URL: <https://fee.org/articles/montessori-dewey-and-capitalismeducational-theory-for-a-free-market-in-education/> (дата звернення: 10.08.2024).
52. Montessori, M. *To Educate the Human Potential*. London: George Allen & Unwin, 1948. P. 34–38.
53. Montessori, M. *The Discovery of the Child*. New York: The New American Library, 1950. P. 89–102.

54. Montessori, M. *The Absorbent Mind*. Oxford, England: Clio Press, Vol. 1, 1989. 270 p.
55. Montessori, M. *The Formation of Man*. Oxford, England: Clio Press, Vol. 3, 1989. 99 p.
56. Montessori, M. *Education for a New World*. New York: Frederick A. Stokes Company, 1946. P. 48–55.
57. Montessori, M. *The Secret of Childhood*. London: Longmans, Green and Co., 1936. 224 p.
58. Montessori, M. *Reconstruction in Education*. Adyar, India: Theosophical Publishing House, 1948. 80 p.
59. Piaget, 1964 Piaget J. Development and Learning. Journal of Research in Science Teaching. 1964. Vol. 2, № 3. P. 176–186.
60. Sadozai et al., Executive function in children with neurodevelopmental conditions, 2024, c. 5–7; Montessori, Education for a New World, 1946, c. 50–54].
61. Sadozai, A. K., Sun, C., Demetriou, E. A., Lampit, A., Munro, M., Perry, N., Boulton, K. A. & Guastella, A. J. *Executive function in children with neurodevelopmental conditions: a systematic review and meta-analysis*. *Nature Human Behaviour*, 2024, 8(12), P. 2357–2366. DOI: 10.1038/s41562-024-02000-9.
62. Standing E.M. *Maria Montessori: Her Life and Work*. London: Hollis and Carter, 1957. 354 p..
63. Thompson K. How a Montessori prepared environment builds executive function in a primary classroom: master's paper, University of Wisconsin–River Falls. University of Wisconsin–River Falls, 2018. — 45 p..

ДОДАТКИ

Додаток А

Комплекс методів для виявлення рівня когнітивного компонента

Методика діагностики рівня загальної поінформованості та сформованості розумових операцій «Виключення зайвого»

Мета: визначення рівня загальної поінформованості дітей старшого дошкільного віку та сформованості основних розумових операцій, зокрема: узагальнення (здатність об'єднувати предмети в групи за суттєвою ознакою); класифікація (здатність розрізняти суттєві та несуттєві ознаки предметів і виокремлювати зайвий елемент); логічний аналіз встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Обладнання та матеріал: набір діагностичних карток (10–15 карток), на кожній з яких зображено чотири предмети.; протокол фіксації результатів.

Технологія проведення.

1. *Встановлення контакту та інструкція:* дослідник у спокійній обстановці пропонує дитині взяти участь у «грі на уважність та знання».

Інструкція: «Я покажу тобі картинки. На кожній із них намальовані чотири предмети. Три з них чимось схожі між собою, а один — зайвий, він не підходить до інших. Твоє завдання — знайти цей зайвий предмет і пояснити, чому він зайвий, а інші три підходять один одному.»

2. **Діагностична діяльність:** Дитині послідовно пред'являються картки (по одній).

Діалог: Дослідник фіксує, який предмет дитина виключає і яке дає обґрунтування.

Важливо: Якщо дитина назвала зайвий предмет правильно, але не змогла пояснити, чому, дослідник просить її назвати, як одним словом можна назвати три інші предмети (тобто назвати категорію).

3. *Завершення:* після опрацювання всього набору карток дослідник дякує дитині за роботу.

3. Обробка та оцінка результатів.

Результати оцінюються за двома параметрами: точність виконання та обґрунтування (вербалізація розумової операції).

Критерій оцінювання	Бали
Точність	1 бал – правильно виключений зайвий предмет.
Обґрунтування	2 бали – правильне й узагальнене пояснення (наприклад: «Кепка, шарф і рукавиці — це одяг, а м'яч — іграшка»).
	1 бал – правильне, але конкретне пояснення (наприклад: «М'яч не можна вдягнути»).
	0 балів – неправильне пояснення або його відсутність.

Максимальний бал: за кожну картку — 3 бали (1 бал за точність + 2 бали за обґрунтування).

Інтерпретація рівнів (на основі загальної суми балів)

Рівень	Характеристика
Високий	Дитина безпомилково (90–100% точності) виключає зайвий предмет і дає чітке, узагальнене обґрунтування, самостійно називаючи категорію. Свідчить про сформованість операцій класифікації та узагальнення і високий рівень поінформованості.
Середній	Дитина припускається поодиноким помилок (70–89% точності). Обґрунтування часто конкретне, а не узагальнене, або вимагає навідних запитань від експериментатора для називання категорії.
Низький	Дитина припускається значної кількості помилок (менше 70% точності). Обґрунтування відсутнє або неправильне. Вибирає зайвий предмет за випадковими, несуттєвими ознаками (наприклад, за кольором чи розміром).



Ігрова діагностична методика «Чарівні перетворення»

(Т. О. Піроженко)

Мета: комплексна діагностика рівня розвитку творчої активності, гнучкості мислення, уяви та пізнавальної мотивації дітей старшого дошкільного віку, а також комунікативно-партнерських навичок (у разі групового проведення).

Методика дозволяє оцінити, як дитина використовує набуті знання та розумові операції для створення нових образів і вирішення ігрових проблем.

Обладнання та матеріал: набір схем-зображень або графічних символів (наприклад, геометричні фігури, частини малюнків, беззмистовні каракулі), які можуть слугувати основою для «перетворення»; аркуші паперу, олівці, фломастери (для фіксації результатів або як засіб перетворення); протокол фіксації (спостереження) за процесом діяльності дитини.

Технологія проведення. Методика проводиться в індивідуальній або парній формі. Дослідник створює ігрову ситуацію.

Етапи проведення

1. **Створення ігрової мотивації:** Дослідник пропонує дитині стати «Чарівником» або «Архітектором», який може перетворити звичайні предмети чи знаки на щось нове і цікаве.

Інструкція: «У мене є чарівні картки. Це ще не малюнки, а лише початок. Тобі потрібно зробити з них щось абсолютно нове і несподіване. Чарівні перетворення — це коли ти додаєш щось своє і створюєш новий образ. Ти можеш домальовувати, доповнювати, або просто змінювати ставлення до того, що бачиш».

2. Діагностична діяльність: Дитині послідовно пред'являють картки (наприклад, коло, квадрат, трикутник або неповні лінії) і просять:

а) Перетворити символ на інший предмет (завдання на гнучкість і творчість).

б) Скласти розповідь про це перетворення та новий образ (завдання на уяву та вербалізацію).

3. Фіксація результатів: дослідник фіксує не лише кінцевий продукт (малюнок чи назву), але й процес — емоційну реакцію, швидкість переходу до нових ідей (гнучкість), кількість запропонованих варіантів (продуктивність) та ступінь залученості.

Обробка та оцінка результатів. Оцінювання здійснюється шляхом якісного та кількісного аналізу за такими критеріями:

Показник	Оцінюваний елемент	Оцінка (бали)
1. Гнучкість мислення	Кількість запропонованих ідей, які суттєво відрізняються одна від одної (здатність швидко змінювати підхід).	Від 0 до 3 балів
2. Оригінальність (Творчість)	Ступінь незвичайності та унікальності створеного образу (вихід за межі стереотипів).	Від 0 до 3 балів
3. Завершеність образу	Логічна завершеність перетворення та його відповідність ігровому задуму (сформованість розумових операцій).	Від 0 до 3 балів
4. Емоційна залученість	Виразений інтерес, позитивні емоції, зосередженість на завданні (пізнавальна мотивація).	Від 0 до 3 балів

Інтерпретація рівнів (на основі загальної суми балів):

- **Високий рівень:** Дитина легко, швидко та емоційно активно створює оригінальні образи, пропонуючи декілька варіантів. Демонструє високу гнучкість і повну завершеність ігрового перетворення.

- **Середній рівень:** Дитина потребує додаткового стимулювання, пропонує **стереотипні** або **очікувані** варіанти перетворень. Гнучкість середня. Завершеність образу іноді неповна. Емоційна залученість ситуативна.
- **Низький рівень:** Дитина відмовляється від участі або копіює наданий символ без значних змін. Образи не оригінальні, обґрунтування відсутнє, інтерес низький. Свідчить про низьку творчу активність та ігрову інертність.

Тест Равена (дитячий варіант, прогресивні матриці)

Мета: визначення рівня сформованості основних розумових операцій у дітей старшого дошкільного віку, а саме: аналізу, аналогії, встановлення послідовностей, просторово-логічного мислення.

Тест дозволяє оцінити загальний рівень інтелектуального розвитку та когнітивні здібності дитини.

Інструкція для проведення: Дитині пояснюють, що на аркуші представлені фігури або малюнки, серед яких є пропущений елемент. Завдання — знайти варіант відповіді, який логічно завершує фігуру або ряд, використовуючи свої спостережливість і мислення. Пояснення мають бути чіткими, простими, без підказок.

Матеріали та обладнання: комплект дитячих прогресивних матриць Равена (серії А, Ab, В); олівець для дитини (за потреби для позначення відповідей); таблиця для фіксації результатів; спокійне приміщення без відволікаючих чинників.

Технологія проведення: Тест проводиться індивідуально або в невеликих групах. Дитині по черзі пропонуються завдання з серії А, Ab, В. Завдання подаються у порядку зростання складності. Час виконання не регламентується строго, зазвичай 15–25 хвилин. Результати фіксуються як кількість правильних відповідей. Інтерпретація результатів здійснюється

шляхом порівняння з віковими нормами: високий, середній, нижчий за середній рівень розвитку.

Приклади завдань:

1. Встановлення відсутнього фрагмента (серія А):

- У квадраті з орнаментом вирізано фрагмент. Дитині пропонується 6 варіантів, серед яких потрібно знайти той, що відповідає за формою та кольором.

- Перевіряє: аналіз, спостережливість.

2. Продовження візерунка (серія Аб):

- У ряді трикутників змінюється орієнтація фігур. Дитина має вибрати фігуру, яка логічно продовжує послідовність.

- Перевіряє: послідовність, узагальнення.

3. Аналогія за формою та кольором (серія Аб):

- Перша та друга фігури пов'язані зміною однієї ознаки (наприклад, кількість рисок). Дитина знаходить аналогічну зміну для третьої фігури.

- Перевіряє: аналогії, узагальнення.

4. Закономірність за двома ознаками (серія В):

- У матриці змінюються форма та колір. Дитина визначає правильний варіант, враховуючи обидві ознаки.

- Перевіряє: комплексний аналіз, логічне мислення.

5. Відновлення частини складного малюнка:

- У матриці кілька дрібних елементів. Один сектор відсутній. Дитина вибирає правильний варіант, що логічно завершує композицію.

- Перевіряє: просторово-логічне мислення, уважність до деталей.

Чек – лист спостереження

Мета спостереження: визначення пізнавальної мотивації та інтересу до завдань, а також актуального рівня сформованості ключових пізнавальних структур у дітей старшого дошкільного віку.

Інструкція для спостерігача:

- Спостерігати дитину під час індивідуальної або групової роботи з інтелектуальними завданнями (ігри М. Монтесорі, логічні завдання, вправи на аналіз і узагальнення).
- Фіксувати прояви поведінки за кожним показником у трьох рівнях: високий / середній / низький.
- За потреби робити короткі коментарі або приклади конкретних дій дитини.

Рекомендації щодо використання:

Спостереження проводиться у природному ігровому середовищі, без примусу.

Для комплексної оцінки когнітивного розвитку рекомендується поєднувати спостереження з тестами (наприклад, тест Равена, ігри Монтесорі).

За потреби показники можна деталізувати або додати шкалу балів (наприклад, 0–2 бали за кожен прояв).

Чек-лист

Інструкція: відмічайте ✓ рівень прояву кожного показника під час виконання завдань:

- **В** – високий рівень
- **С** – середній рівень
- **Н** – низький рівень

№	Показник когнітивного критерію	В С Н	Коментарі
1	Рівень загальної поінформованості		
2	Сформованість розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення)		
3	Наявність пізнавального досвіду		

№	Показник когнітивного критерію	В С Н	Коментарі
4	Інтерес до завдань з інтелектуальним навантаженням		
5	Пізнавальна мотивація, стремління до дослідження		
6	Уміння застосовувати наявні знання й засвоювати нові		
7	Адекватна самооцінка у процесі виконання завдань		
8	Прояви творчого самовираження, гнучкості мислення		

Приклад заповнення:

- Якщо дитина активно включається у завдання, ставить запитання, використовує знання для нових ситуацій → ставимо у колонці **В** для показника «Пізнавальна мотивація».
- Якщо дитина іноді потребує підказки, але проявляє інтерес → у колонці **С**.

Додаток Б.

Комплекс методик для визначення рівня емоційно-мотиваційного критерію.

Карта спостережень для оцінки емоційно-мотиваційного критерію розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку

Мета спостереження: оцінка рівня емоційної залученості, мотиваційної активності та внутрішньої готовності дітей до пізнавальної діяльності.

Інструкція для спостерігача:

- спостерігати дитину під час індивідуальної або групової пізнавальної діяльності (ігри, завдання, дослідницькі вправи);
- фіксувати прояви поведінки за кожним показником у трьох рівнях: високий / середній / низький;
- за потреби робити короткі коментарі та наводити конкретні приклади дій дитини.

Карта спостережень

№	Показник емоційно-мотиваційного критерію	Прояви / ознаки	Рівень спостереження (В / С / Н)	Коментарі / приклади
1	Рівень емоційної залученості	Активність проявів інтересу, радості, захоплення під час пізнавальної діяльності; позитивна емоційна реакція на завдання		
2	Мотивована активність	Готовність та ініціативність у виконанні завдань; прагнення до самостійного пізнання; пропозиції власних рішень		
3	Стійкість інтересу	Здатність підтримувати увагу та зосередженість протягом тривалого часу на обраній діяльності; не відволікається на сторонні подразники		
4	Внутрішня мотивація до навчання	Прояви допитливості; бажання досліджувати, ставити запитання, шукати рішення самостійно		

Рекомендації щодо використання:

- Спостереження проводиться у природному освітньому середовищі без втручання в діяльність дитини.

- Для комплексної оцінки розвитку рекомендується поєднувати цю карту з когнітивним чек-листом та іншими тестами (наприклад, тест Равена, ігри Монтесорі).

- Рівні проявів можна деталізувати або оцінювати за шкалою балів (наприклад, 0–2 бали за кожний показник).

Проективна методика «Що мені подобається робити найбільше?»

Мета: виявлення внутрішньої мотивації та емоційної залученості дітей старшого дошкільного віку до інтелектуальної діяльності. Методика дозволяє оцінити:

- які види пізнавальної діяльності викликають у дитини найбільший інтерес;
- рівень активності та ініціативи під час виконання завдань;
- прояви емоційної залученості та позитивного ставлення до інтелектуальної роботи.

Інструкція для дитини: дитині пропонують серію карток або аркуш з малюнками/поясненнями різних видів діяльності (ігри, досліди, конструювання, малювання, логічні завдання тощо). Дитина обирає ті види діяльності, які подобаються їй найбільше, і розповідає, чому саме ці заняття цікаві.

Матеріали: аркуші або картки з різними видами пізнавальної діяльності; олівець або фломастер для позначок; таблиця для фіксації результатів спостереження; спокійне приміщення без відволікаючих чинників.

Процедура проведення: проведення індивідуально з кожною дитиною. Демонстрація карток/аркуша з видами діяльності. Дитина вибирає улюблені види діяльності та пояснює свій вибір. Спостерігач фіксує прояви емоційної залученості (радість, захоплення), мотиваційної активності (готовність самостійно виконувати завдання, ініціативність) та стійкість інтересу (здатність зосереджуватися на обраній діяльності). За потреби

можна провести повторне тестування для оцінки динаміки внутрішньої мотивації.

Критерії оцінювання результатів				
№	Показник	Ознаки високого рівня	Ознаки середнього рівня	Ознаки низького рівня
1	Емоційна залученість	Радість, захоплення, активна участь у виборі та виконанні завдань	Часткова активність, інтерес з перервами, потребує стимулювання	Мінімальна активність, байдужість, відсутність проявів емоцій
2	Мотивована активність	Самостійність, ініціативність, прагнення пробувати нові завдання	Виконує завдання з підказками, обмежена ініціатива	Не проявляє ініціативи, потребує постійної допомоги
3	Стійкість інтересу	Тривала концентрація на завданні, відсутність відволікань	Здатна підтримувати увагу короткий час, періодично відволікається	Швидка втрата інтересу, легке відволікання
4	Внутрішня мотивація	Активно ставить запитання, пропонує власні рішення, проявляє допитливість	Питання і зацікавленість виникають із допомогою педагога	Відсутність проявів допитливості та самостійного пошуку рішень

Примітка: результати методики можуть поєднуватися з даними чек-листа когнітивного критерію та спостереження за емоційно-мотиваційним критерієм для комплексної оцінки розвитку пізнавальної діяльності дітей.

Методика «Три запитання»

Мета: визначення домінуючого мотиву діяльності дитини, а саме: пізнавального (внутрішнього), зовнішнього (ігрового, соціального, оцінного).

Методика дозволяє оцінити внутрішню мотивацію до навчання та готовність дитини до самостійного пізнавального пошуку.

Показники, що оцінюються:

- **Внутрішня мотивація до навчання:** дитина обирає завдання, пов'язане з отриманням нових знань або умінь (наприклад: «Хочу дізнатися, як це працює»).

- **Мотивована активність:** готовність виконувати складне, але цікаве завдання; ініціативність у дослідженні та експериментуванні.

Форма проведення: Дитині пропонують серію альтернатив (завдання, іграшка, соціальне схвалення). Ставлять **три ключові запитання**, щоб визначити її переваги та мотиваційну основу:

1. Що ти хочеш зробити спочатку?
2. Чому саме це тобі цікаво?
3. Що тобі важливіше під час цієї діяльності: дізнатися щось нове, отримати оцінку або пограти?

Відповіді дитини аналізуються для визначення типу мотиву: внутрішній (пізнавальний) – прагнення дізнатися, зрозуміти, вивчити щось нове. Зовнішній (ігровий, соціальний, оцінний) – пріоритет отримання похвали, нагороди, можливості пограти.

Процедура проведення:

- Методика проводиться індивідуально в спокійній обстановці.
- Дитині демонструють альтернативні варіанти діяльності (завдання, іграшки, інші стимули).
- Педагог ставить три ключові запитання та фіксує відповіді.
- Результати аналізуються за критеріями внутрішньої мотивації та мотивованої активності.

Критерії оцінювання результатів:

№	Показник	Ознаки високого рівня	Ознаки середнього рівня	Ознаки низького рівня
1	Внутрішня мотивація до навчання	Дитина обирає завдання для отримання нових знань; проявляє допитливість	Дитина іноді обирає завдання для пізнання, частково реагує на внутрішній інтерес	Дитина переважно обирає завдання для ігрової або соціальної винагороди
2	Мотивована активність	Виконує завдання самостійно, проявляє ініціативу, готова до складних завдань	Виконує завдання частково за допомогою, потребує стимулу	Не проявляє ініціативи, виконує завдання тільки за вказівкою або не виконує

Примітка: Методику «Три запитання» можна поєднувати з іншими інструментами оцінки пізнавальної діяльності дітей (чек-листи

когнітивного та емоційно-мотиваційного критерію, проєктивні методики), щоб отримати комплексну характеристику їхнього розвитку.

Додаток В.

Комплекс методик для визначення рівня соціально-комунікативного критерію.

Карта спостережень соціально-комунікативного критерію (інтелектуальний контекст)

Мета: оцінка рівня соціально-комунікативних навичок дітей під час колективної пізнавальної діяльності та їхнього впливу на розвиток когнітивних процесів (мислення, пам'ять, увага, мовлення).

Інструкція для спостерігача: Спостерігати дитину під час індивідуальної та групової інтелектуальної діяльності (ігри, конструювання, дослідницькі вправи, логічні завдання). Фіксувати прояви поведінки за показниками соціально-комунікативного критерію. Відмічати рівень проявів: *Високий / Середній / Низький*.

Карта спостережень			Рівень (В / С / Н)	Коментарі / приклади
№	Показник	Прояви / ознаки в контексті інтелектуальної діяльності		
1	Здатність до співпраці з однолітками та дорослими	Дитина активно включається у групове завдання; допомагає іншим; обговорює способи вирішення проблеми; ділиться матеріалами		
2	Уміння висловлювати власні думки, врахування позицій інших	Аргументує свої рішення; прислухається до ідей інших; узгоджує підхід до завдання; може запропонувати компроміс		
3	Уміння домовлятися та знаходити компроміси	Погоджується на спільні правила; спільно планує дії; змінює власну позицію заради досягнення результату		
4	Прояви емпатії та соціальної взаємодії	Показує розуміння почуттів інших дітей; підтримує однолітків у складних завданнях; позитивна взаємодія під час групових інтелектуальних ігор		

Рекомендації щодо використання:

- Спостереження проводиться в природному ігровому середовищі, без втручання у діяльність дітей.

- Для комплексної оцінки розвитку дітей поєднується з когнітивним і емоційно-мотиваційним спостереженням.
- За бажанням, рівні проявів можна деталізувати через бальну шкалу (0–2 або 0–3 бали).

Проективна методика на соціально-пізнавальну взаємодію

Мета: виявити, як соціальна взаємодія сприяє розвитку інтелектуальних здібностей дітей старшого дошкільного віку, оцінити їхню активність, креативність та здатність домовлятися у колективній пізнавальній діяльності.

«Конструктор за схемою». Діти об'єднуються в невеликі групи (3–4 особи). Кожній групі пропонується схема або інструкція для складання конструкції (наприклад, будиночок, міст або транспортний засіб) із деталей конструктора.

Діти повинні спільно обговорити план дій, розподілити ролі, домовитися про послідовність складання та знайти компроміси у разі різних ідей.

Педагог спостерігає за процесом, не втручаючись, лише фіксує взаємодію та прояви креативності.

Додаток Г

**Результати дослідження за методиками оцінювання когнітивного
компонента**

Результати за методикою «Виключення зайвого»

Група	Кількість дітей	Високий рівень (90–100%)	Середній рівень (70–89%)	Низький рівень (<70%)
Експериментальна	25	3 (12%)	12 (48%)	10 (40%)
Контрольна	22	2 (9%)	11 (50%)	9 (41%)

Таблиця результатів тесту Равена

Група	Кількість дітей	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Експериментальна	25	2 (8%)	10 (40%)	13 (52%)
Контрольна	22	1 (5%)	10 (45%)	11 (52%)

Результати за методикою спостереження

Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)
Контрольна	22	2 (9%)	10 (45%)	10 (46%)

Додаток Г

Результати дослідження за методиками оцінювання мотиваційно-емоційного компонента компонента

Результати за картою спостережень емоційно-мотиваційного критерію

Група	Кількість дітей	Показник	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	Рівень емоційної залученості	3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)
Експериментальна	25	Мотивована активність	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)
Експериментальна	25	Стійкість інтересу	3 (12%)	8 (32%)	14 (56%)
Експериментальна	25	Внутрішня мотивація до навчання	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)
Контрольна	22	Рівень емоційної залученості	3 (13%)	9 (41%)	10 (46%)
Контрольна	22	Мотивована активність	3 (14%)	8 (36%)	11 (50%)
Контрольна	22	Стійкість інтересу	3 (13%)	9 (41%)	10 (46%)
Контрольна	22	Внутрішня мотивація до навчання	3 (14%)	8 (36%)	11 (50%)

Таблиця демонструє результати за окремими показниками емоційно-мотиваційного критерію: рівень емоційної залученості, мотивовану активність, стійкість інтересу та внутрішню мотивацію до навчання. За кожним із цих показників у обох групах переважав середній та низький рівень проявів, тоді як високий рівень спостерігався у невеликої частини дітей. Це дозволяє зробити висновок про початковий стан емоційно-мотиваційної сфери дітей та підкреслює необхідність стимулювання їхньої пізнавальної активності

Узагальнені результати за картою спостережень емоційно-мотиваційного критерію

Група	Кількість дітей	Високий рівень (В), %	Середній рівень (С), %	Низький рівень (Н), %
Експериментальна	25	12	38	50
Контрольна	22	13	38	49

Примітка: значення отримані як середній відсоток дітей по всіх чотирьох показниках карти спостережень (рівень емоційної залученості, мотивована активність, стійкість інтересу, внутрішня мотивація до навчання).

Результати проєктивної методики «Що мені подобається робити найбільше?»

Група	Кількість дітей	Показник	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	Емоційна залученість	3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)
Експериментальна	25	Мотивована активність	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)
Експериментальна	25	Стійкість інтересу	3 (12%)	8 (32%)	14 (56%)
Експериментальна	25	Внутрішня мотивація	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)
Контрольна	22	Емоційна залученість	3 (14%)	9 (41%)	10 (45%)
Контрольна	22	Мотивована активність	3 (14%)	8 (36%)	11 (50%)
Контрольна	22	Стійкість інтересу	3 (14%)	9 (41%)	10 (45%)
Контрольна	22	Внутрішня мотивація	3 (14%)	8 (36%)	11 (50%)

Узагальнені результати проєктивної методики «Що мені подобається робити найбільше?»

Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)
Контрольна	22	3 (14%)	9 (41%)	10 (45%)

Пояснення: Узагальнені результати показують, що на початковому етапі дослідження більшість дітей обох груп перебувала на середньому та

низькому рівні емоційної залученості та внутрішньої мотивації до інтелектуальної діяльності. Лише незначна частина дітей демонструвала високий рівень проявів емоційно-мотиваційних показників.

Результати методики «Три запитання»

Група	Кількість дітей	Показник	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	Внутрішня мотивація до навчання	3 (12%)	9 (36%)	13 (52%)
Експериментальна	25	Мотивована активність	3 (12%)	10 (40%)	12 (48%)
Контрольна	22	Внутрішня мотивація до навчання	3 (14%)	9 (41%)	10 (45%)
Контрольна	22	Мотивована активність	3 (14%)	8 (36%)	11 (50%)

Узагальнені результати методики «Три запитання» (середні показники)

Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	3 (12%)	10 (40%)	13 (52%)
Контрольна	22	3 (14%)	8,5 (39%)	10,5 (48%)

Додаток Д.

**Результати дослідження за методиками оцінювання соціально-
комунікативним критерієм.**

**Узагальнені результати карти спостережень соціально-
комунікативного критерію (інтелектуальний контекст)**

Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	4 (16%)	11 (44%)	10 (40%)
Контрольна	22	3 (14%)	10 (45%)	9 (41%)

**Узагальнені результати проєктивної методики «Конструктор за
схемою» (соціально-пізнавальна взаємодія)**

Група	Кількість дітей	Високий рівень (В)	Середній рівень (С)	Низький рівень (Н)
Експериментальна	25	5 (20%)	12 (48%)	8 (32%)
Контрольна	22	4 (18%)	10 (45%)	8 (37%)