

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

бакалавра

на тему

Розвиток словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним

недорозвиненням мови

(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав: студент 3 курсу, групи ЗМП-ОПН 22
спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки

(код і найменування спеціальності)

_____ / Олена ЛОСЬЄВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Тетяна САПЄЛЬНІКОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

В.о.завідувач кафедри _____ / Наталія БРЮХАНОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Наталія БОЖКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Ольга ЛИТВИН
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра педагогіки, методики та менеджменту освіти
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
Освітньо-професійна програма «Освітні, педагогічні науки»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____ Наталія БРЮХАНОВА
(підпис, ініціали, прізвище)

“16” червня 2025 року

ЗАВДАННЯ
на кваліфікаційну роботу
другого (магістерського) рівня вищої освіти

студенту Олені Опанасівні Лосьєвій

1. Тема: «Розвиток словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови»

затверджена наказом по академії № 4801-5/923 від “10” квітня 2025 року

2. Термін здачі закінченої роботи «11» червня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи/проєкту: мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити методику розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови; об'єкт дослідження: розвиток дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови; предмет дослідження: методика розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови; завдання дослідження: проаналізувати теоретичні та методичні аспекти досліджуваної проблеми; узагальнити основні закономірності та умови розвитку вербально-логічного мислення у дошкільному дитинстві на основі аналізу літературних джерел; обґрунтувати модель та розробити методику розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери; перевірити ефективність методики розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

4. Зміст роботи/проєкту (перелік питань, які належить розробити): встановлені теоретичні та методичні аспекти досліджуваної проблеми; узагальнені основні закономірності та умови розвитку вербально-логічного мислення у дошкільному дитинстві на основі аналізу літературних джерел; модель та методика розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

5.Перелік графічного матеріалу (презентаційний матеріал): презентація доповіді за результатами дослідження з використанням комп'ютерної презентаційної програми Power point

6. Дата видачі завдання «28» квітня 2025 р.

Керівник

(підпис)

Наталія БОЖКО

(ім'я, прізвище)

Завдання прийняв до виконання

(підпис)

Олена ЛОСЬЄВА

(ім'я, прізвище)

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН-ГРАФІК виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів роботи та питань, які мають бути розроблені відповідно до завдання	Термін виконання	Позначки керівника про виконання завдань
1	Аналіз теоретичних і методичних аспектів досліджуваної проблеми.	05.05.2025	
2	Узагальнення основних закономірностей та умов розвитку вербально-логічного мислення у дошкільному дитинстві на основі аналізу літературних джерел.	12.05.2025	
3	Обґрунтування моделі та розробка методики розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.	19.05.2025	
4	Перевірка ефективності методики розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.	31.05.2025	

Студент

(підпис)

Олена ЛОСЬЄВА

(ім'я, прізвище)

Нормоконтроль

(підпис)

Наталія БОЖКО

(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврської роботи: «Розвиток словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови».

Робота складається зі вступу, двох розділів, списку використаних джерел, проміжних та загальних висновків.

Робота присвячена проблемі сучасної спеціальної педагогіки – вивчення рівня сформованості вербально-логічного мислення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та визначення основних напрямів і прийомів його розвитку в умовах дошкільного навчального закладу.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити методику розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Об'єкт дослідження: розвиток дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Предмет дослідження: методика розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

В роботі проаналізовано теоретичні та методичні аспекти досліджуваної проблеми; узагальнено основні закономірності та умови розвитку вербально-логічного мислення у дошкільному дитинстві на основі аналізу літературних джерел; обґрунтовано модель та розроблено методику розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери; перевірено ефективність методики розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Ключові слова: словесно-логічне мислення, діти дошкільного віку, із загальним недорозвиненням мови, методика розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

ABSTRACT

Bachelor's Thesis Topic: "Development of Verbal-Logical Thinking in Preschool Children with General Speech Underdevelopment".

The thesis consists of an introduction, two chapters, a list of references, interim and general conclusions.

The work addresses a key issue in modern special pedagogy — the study of the level of formation of verbal-logical thinking in preschool children with general speech underdevelopment (GSU), as well as the identification of the main directions and methods for its development in the conditions of a preschool educational institution.

The aim of the research is to theoretically substantiate, design, and test a methodology for the development of verbal-logical thinking in preschool children with general speech underdevelopment.

Object of the research: the development of preschool children with general speech underdevelopment.

Subject of the research: the methodology for developing verbal-logical thinking in preschool children with general speech underdevelopment.

The thesis analyzes the theoretical and methodological aspects of the researched problem; summarizes the main patterns and conditions for the development of verbal-logical thinking in early childhood based on the analysis of literature sources; substantiates a model and develops a methodology for the development of verbal communication in preschool children with emotional and volitional impairments; and verifies the effectiveness of the proposed methodology.

Keywords: verbal-logical thinking, preschool children, general speech underdevelopment, methodology for developing verbal-logical thinking in preschool children with general speech underdevelopment.

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ I. СУЧАСНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ	12
1.1. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЗАГАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.	12
1.2. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	28
Висновки до розділу 1.....	37
РОЗДІЛ II. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ	42
2.1. Мета, програма і результати констатувального експерименту..	42
2.2. Способи розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови	57
2.3. Аналіз результатів формувального експерименту.....	78
Висновки до розділу 2.....	80
ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТОК.....	92

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики особлива увага приділяється переосмисленню концептуальних підходів до навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами (Ю.В.Галецька, Л.Мацук, О.Ч., Х.Барна, О.Кас'яненко, О.Ревуцька, М.Пархоменко, Т.Хомик, І.Трусевич, А.А.Зернецька, А.М.Богуш та ін.). Навчання таких дітей потребує розуміння їхніх особливостей і потенційних можливостей для вибору адекватних корекційних впливів з метою максимальної компенсації порушень розвитку.

Протягом останніх десятиліть проблема загального недорозвинення мовлення є об'єктом вивчення багатьох дослідників (Т.Д. Барменкова, В.К. Воробйова, В.П. Глухов, І.С. Кривов'яз, Р.Є. Левіна, Л.Ф. Спірова, Т.Б. Філічева та ін.). Зважаючи на широку поширеність такого порушення, як загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), та тенденцію до збільшення кількості таких дітей, особливо актуальним є вивчення його особливостей з метою розроблення ефективних методів діагностики й корекції.

Це мовленнєве порушення є складним симптомокомплексом, що включає порушення як фонетико-фонематичної, так і лексико-граматичної будови мовлення. При недорозвиненні мовлення знижуються процеси сприймання, уповільнюється розумова діяльність, а порушення мислення, своєю чергою, відбиваються на мовленні. Мовленнєві порушення також призводять до відставання емоційно-вольової сфери, ускладнюють процеси спілкування, впливають на готовність до навчання в школі, зокрема перешкоджають оволодінню грамотою (Л.С. Виготський, Н.С. Жукова, Р.Є. Левіна, Н.А. Нікашина, Є.М. Мاستю).

Дослідники в галузі логопедії зазначають, що мовленнєве недорозвинення негативно впливає на формування пізнавальної діяльності дітей та становлення їхніх особистісних якостей (І.Т. Власенко, Ю.Ф.

Гаркуша, В.А. Ковшиков, Є.Ф. Соботович, Л.І. Тигранова, О.М. Усанова та ін.).

У пізнавальній діяльності дошкільника вітчизняні психологи (Л.А. Венгер, А.В. Запорожець, В.С. Мухіна, Н.М. Піддяков та ін.) відзначають провідну роль вербально-логічного мислення. Рівень розвитку мислення, якого досягає дитина в дошкільному віці, має істотне значення для подальшого життя. Ступінь сформованості вербально-логічного мислення значною мірою визначає успішність подальшого навчання у школі й обумовлює загальну готовність до розвитку.

У сучасних програмах навчання й виховання дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах спеціального дитячого садка зазначено, що, володіючи достатніми передумовами для оволодіння розумовими операціями, доступними їхньому віку, ці діти відстають у розвитку словесно-логічного мислення. Без спеціального навчання вони зазнають труднощів в опануванні відповідних інтелектуальних операцій (Є.Ф. Соботович, С.М. Разумов).

Разом з тим аналіз літературних джерел у галузі корекційної педагогіки та логопедії засвідчив недостатню наукову розробленість методик педагогічної роботи, спрямованої на формування мисленнєвої діяльності таких дітей.

Низка педагогічних досліджень (Ш.О. Амонашвілі, А.В. Білошиста, В.В. Давидов, Н.Б. Істоміна, М. Монтесорі, І.Л. Микільська та ін.) доводить, що за умови систематичного педагогічного впливу розвиток логічного мислення можна стимулювати, й відповідні інтелектуальні операції можуть бути сформовані.

Ось чому проблема розвитку вербально-логічного мислення в дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення є вкрай актуальною. Становлення та активізація «сильного мислення» в дитини інтелектуалізує її пізнавальну діяльність, робить її активно-пошуковою, формує творче,

діяльне ставлення до дійсності, сприяє впевненості в собі й успішній адаптації в сучасному соціокультурному просторі.

Таким чином, урахування вікових особливостей формування вербально-логічного мислення, а також недостатня теоретична й практична розробленість підходів до його розвитку у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення визначають актуальність теми дослідження.

Актуальність і значущість проблеми, а також її недостатня теоретична та практична розробленість дали змогу сформулювати проблему дослідження - вивчення рівня сформованості вербально-логічного мислення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та визначення основних напрямів і прийомів його розвитку в умовах дошкільного навчального закладу.

Розробка цієї проблеми, своєю чергою, визначила мету дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити та перевірити методику розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Об'єкт дослідження: розвиток дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Предмет дослідження: методика розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови.

Гіпотеза дослідження – цілеспрямоване використання системи спеціальних форм і прийомів може сприяти підвищенню ефективності педагогічної роботи щодо розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Відповідно до гіпотези і метою дослідження були поставлені такі завдання :

1. Проаналізувати теоретичні та методичні аспекти досліджуваної проблеми.

2. Узагальнити основні закономірності та умови розвитку вербально-логічного мислення у дошкільному дитинстві на основі аналізу літературних джерел.

3. Обґрунтувати модель та розробити методику розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

4. Перевірити ефективність методики розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з порушеннями емоційно-вольової сфери.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися методи дослідження: *теоретичні*: аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми; *біографічний*: вивчення медико-психолого-педагогічної документації дітей (знайомство з особовими справами та медичними картами дітей, мовними картами); *емпіричні*: спостереження за дітьми на заняттях, у процесі обстеження; педагогічний експеримент; бесіди з дітьми, логопедами, вихователями, батьками; обробка результатів, отриманих під час дослідження, їх якісний та кількісний аналіз.

Теоретичне значення:

1. Уточнено зміст понять словесно-логічного мислення та загального недорозвинення мови.

2. Встановлено зв'язок між мовленням і мисленням у дітей із ЗНМ, що дозволяє краще зрозуміти труднощі в їхньому пізнавальному розвитку.

3. Узагальнено погляди вітчизняних учених на розвиток мислення дітей дошкільного віку, зокрема у тих, хто має мовленнєві порушення.

4. Обґрунтовано особливості формування словесно-логічного мислення саме у дітей із загальним недорозвиненням мови.

5. Надано основи для створення корекційних занять, які сприятимуть розвитку мислення та мовлення у таких дітей.

Практична значущість дослідження полягає у визначенні рівня сформованості вербально-логічного мислення дітей дошкільного віку із

загальним недорозвиненням мови. Запропонована система оцінки рівня сформованості та розвитку вербально-логічного мислення у дошкільнят може бути використана у логопедичній роботі педагогами дошкільних освітніх закладів, а також при індивідуальній роботі з дітьми.

РОЗДІЛ І.

СУЧАСНІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНЯТ

1.1. Проблема розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку у загальній психолого-педагогічній літературі

У наукових дослідженнях мислення розглядається як особливо складна форма психічної діяльності, що виникає в тих випадках, коли завдання вимагає попереднього аналізу та синтезу ситуації та знаходження спеціальних допоміжних операцій, за допомогою яких вона може бути вирішена. У процесі мислення відбувається свідоме відображення об'єктивної дійсності в таких її властивостях, зв'язках і відносинах, які включені та недоступні безпосередньому чуттєвому сприйняттю об'єктів [10; 17; 36; 43; 51; 55].

За визначенням Р. С. Немова, мислення сприймається як психологічний процес пізнання, що пов'язаний з відкриттям суб'єктивно нового знання, з розв'язанням завдань, з творчим перетворенням дійсності. На відміну від інших психологічних процесів мислення практично завжди пов'язане з наявністю проблемної ситуації, яку необхідно вирішити, та активною зміною умов, у яких це завдання задано [43, с. 49].

Дослідження Л. С. Виготського, а за ним вітчизняних психологів Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтєва, А. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейна та ін. довели, що необхідною умовою повноцінного розвитку дитини є наявність певних природних передумов у вигляді спадкових особливостей людської нервової системи та нормального перебігу їхнього дозрівання в онтогенезі. Для повноцінного психічного розвитку це дозрівання створює лише відомі можливості, які можуть бути реалізовані тільки за наявності певного соціального середовища та виховання [3; 10, 36; 38; 55].

Це положення стало вихідним для подальших експериментальних досліджень, присвячених ролі навчання у формуванні дитячого мислення, які показали, що своєчасний та оптимальний розвиток мислення у дітей перебуває у прямій залежності від розвиваючого характеру навчання, від розвитку у дітей орієнтовних процесів, від максимального використання провідної діяльності віку.

Як зазначають Л. А. Венгер, А. Л. Венгер, психічний розвиток дитини здійснюється не як процес її біологічного пристосування, а як процес оволодіння соціальним досвідом, одночасно будучи процесом формування людських здібностей та функцій. Процес присвоєння суспільно-історичного досвіду відбувається в ході активної діяльності дитини, опосередкованої її ставленням з дорослим, у ході якої вона опановує явищами, предметами і способами дії з ними. Така взаємодія зі світом речей розгортається за участю чуттєвих форм пізнання [7; 8].

Наразі у зарубіжній психології також визнається роль соціального середовища у розумовому розвитку дітей. У роботах Дж. Брунера мислення сприймається як активна пізнавальна діяльність суб'єкта, проводиться аналіз досліджень ранніх стадій дитячого мислення – наочних. У ньому показано, що уявлення про навколишній світ формуються у дитини поетапно. Спочатку вона пізнає світ завдяки діям, потім світ представляється їй в образах, і поступово формується шлях перекладу дій та образів у мовні засоби, що створює у дитини нову систему уявлень про світ [цит. за 51, с. 17].

Отже, з нашого погляду, у дослідженнях зарубіжних вчених відзначається зв'язок із позицією вітчизняних дослідників у тому, що у психічному розвитку дитини найважливішу роль відіграє активне засвоєння дитиною соціального досвіду. Таке засвоєння відбувається у процесах спілкування з оточуючими людьми та участі у спільній практичній діяльності.

К. А. Абульханова-Славська, І. В. Дубровіна, С. Л. Рубінштейн у своїх дослідженнях також вказують на поетапність перебігу будь-якої мисленнєвої

діяльності. Схематично різні етапи мислення постають ними в такому вигляді.

На першому етапі здійснюється попередня орієнтація за умов завдання, аналіз компонентів, що входять у нього, виділення його істотних ознак і зв'язків. На другому етапі вибирається один зі шляхів, яким надалі розвивається розумова діяльність (вироблення загальної стратегії мислення). На наступному - виконавчому етапі провадиться пошук відповідних способів (пізнавальних дій, операцій), спрямованих на виконання завдання. У процесі пізнання та розвитку мисленнєвої діяльності дитина засвоює операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації. Вони є основними компонентами мислення, кожен з яких виконує певну функцію в процесі мислення і перебуває у зв'язку з іншими операціями. Залежно від рівня сформованості кожної операції розумова діяльність здійснюється з різною результативністю. Пошук рішення, як правило, через виділення проміжних цілей та здійснення проміжних допоміжних розумових дій та операцій, що здійснюються за допомогою суспільно вироблених та засвоєних протягом життя автоматизованих та інтеріоризованих предметних дій, зорових образів, значень та логічних схем. На четвертому етапі відбувається власне вирішення розумового завдання - знаходження остаточної відповіді. Потім на останньому, п'ятому етапі відбувається звірення отриманого результату з вихідними умовами завдання. Якщо результат узгоджується з вихідними умовами, розумовий процес закінчується. Якщо не узгоджується, процес розумової діяльності відновлюється з етапів додаткової орієнтації у вихідних умовах і пошуків інших шляхів вирішення завдання [17, 18; 55]. Всі етапи з компонентами, що входять до них, складають психологічну структуру будь-якої мотивованої цілеспрямованої розумової діяльності. При цьому вони мають складно організовану внутрішню структуру, що включає такі "одиниці" розумової діяльності, як розумові (розумні) операції та дії [17, 18; 55].

Таким чином, мисленнєва діяльність за наявності стійкої пізнавальної потреби і завдання складається зі складної ієрархічно організованої системи окремих ланок і етапів, що є різнорівневими розумовими процесами, які взаємодіють один з одним.

Такий концептуальний підхід дослідників – Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, Н. М. Поддьякова, С. Л. Рубінштейна, О. К. Тихомирова до розгляду мислення як єдиного діалектичного процесу не виключає ідеї розвитку мислення, процесу його руху від елементарних до складніших форм [3, 36; 51; 55; 62].

Розглядаючи форми мислення як рівноцінні компоненти єдиного розумового процесу, вчені виокремлюють кожен з них та її своєрідність. У існуючій загальноприйнятій класифікації виділяють три основні форми мислення, які є одночасно і генетичними рівнями: наочно-дійове, наочно-образне та вербально-логічне мислення. Кожна з цих форм мислення має принципово загальну психологічну структуру відповідно до описаних вище етапів [3, 17; 36; 42; 51; 55; 62].

Як зазначає О. В. Брушменський, засоби та способи виконання розумових дій у кожній формі мислення різняться і можуть бути дієвими, образними та понятійними. Наочно-дійове мислення – це мислення, безпосередньо включене у практичну діяльність, у якому рішення завдання включає зовнішні рухові проби. Наочно-образне – мислення з опорою на образи, де розв'язання задачі включає проби, спрямовані на пошуки розв'язання задачі, але виконувані в умі за допомогою образів [42, с. 57].

Вербально-логічне мислення є мисленням за допомогою міркувань, у яких використовуються поняття, що являють собою опосередковане й узагальнене знання про предмети, засноване на розкритті його істотних об'єктивних зв'язків і відносин. Будь-яке поняття пов'язане, з одного боку, з уявленням і образом, з другого – зі словом. Ця класифікація мислення відображає розподіл мислення за змістовною ознакою.

Р. С. Немов, Б. М. Теплов виділяють також теоретичне (спрямоване, переважно, на знаходження загальних закономірностей, включене в теоретичну працю) і практичне (спрямоване на вирішення окремих конкретних завдань, досягнення практичної мети) мислення. Всі перелічені форми мислення пов'язані між собою і можуть бути представлені в одній і тій самій діяльності [43, с. 58].

У сучасній психологічній літературі за рівнем новизни та оригінальності мислення визначається як репродуктивне (шаблонне) та творче (продуктивне) мислення, а також реалістичне та аутистичне (пов'язане з відходом від дійсності у внутрішні переживання), мимовільне та довільне мислення. Проводиться і різниця між інтуїтивним та аналітичним (логічним) мисленням. Зазвичай використовуються три ознаки: часова (час протікання процесу); структурна (членування на етапи); рівень протікання (усвідомленість чи неусвідомленість) [3, 17; 36; 42; 51; 55; 62].

Реалістичне мислення спрямоване здебільшого на зовнішній світ, регулюється логічними законами.

Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров стверджують, що у тісному зв'язку всі форми мислення утворюють єдиний процес пізнання реального світу, у якому в різні моменти може переважати то одна, то друга. В онтогенезі наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне мислення з'являються послідовно, і понятійне мислення, як вища форма розвитку мисленнєвої діяльності, є результатом розвитку наочних її форм [3; 36; 55; 64].

У міру розвитку понятійного мислення воно надає зворотний вплив на перебіг більш елементарних форм пізнання. Цей підхід вказує на те, що на певних щаблях розвитку ми маємо справу з проявом усіх форм мислення, що виділяються, у їх більш-менш розвиненому вигляді. При цьому переважання однієї з них над іншою вносить дестабілізуючий фактор у загальний процес розвитку, хоча це не є негативною стороною у розвитку дитини. Враховуючи специфіку нерівномірності психічного розвитку, важливо зазначити, що на

кожному його етапі можливе переважання одних форм мислення над іншими. У цій ситуації провідну функцію перебирає то одна, то інша форма мислення. Саме цей факт вказує Б. М. Теплов у своїх дослідженнях, коли говорить про різноманіття компенсаторних можливостей людини, що, на його думку, лежить в основі індивідуальних відмінностей [цит. за 7, с. 38].

Доведено, що в період становлення мислення принципове значення має розвиток усіх його форм, оскільки розвиток одних є основою для розвитку інших. У дошкільному віці відбувається розвиток усіх форм мисленнєвої діяльності. При цьому пріоритетним є наочно-образне мислення, однак і воно має пройти ті етапи розвитку, які тісно пов'язані з розвитком інших форм мислення. Недостатньою сформованістю наочно-образного мислення супроводжуються недоліки в словесно-логічному, і навпаки, просування у розвитку образного мислення благотворно впливає на подальший розвиток словесно-логічного. Дане положення особливо важливе в організації педагогічної діяльності з дітьми, що мають затримку психічного розвитку, оскільки зазвичай визнаються наявні у них труднощі у структурі словесно-логічного мислення. Тим часом логічний компонент розумового процесу тісно взаємопов'язаний із чуттєвою стороною процесу пізнання [64, с. 34].

У вітчизняній психології теоретичні основи єдності взаємозв'язку чуттєвого та логічного компонентів мислення ґрунтовно розроблені у працях С. Л. Рубінштейна. Результати його експериментальних досліджень доводять, що мовленнєвий розвиток не можна відірвати від наочно-образної основи мислення [55, с. 58].

Таким чином, мова тісно пов'язана з практичною та наочною основою, і це явище необхідно розглядати як суттєвий етап у розвитку дитини. Обґрунтовуючи цю думку, вчений вказує, що без чуттєвої основи ніякий розумовий розвиток неможливий.

Характеризуючи взаємозв'язок різних форм мислення, О. М. Леонтьєв також зазначає, що вони тісно переплітаються між собою і переходять одна в одну, визнаючи той факт, що принципове значення визнання такої

поліморфності розумових процесів для загальної теорії мислення полягає в тому, що воно веде до фактичного подолання абсолютного протиставлення. Об'єктивна дійсність пізнається за допомогою відчуттів та сприйняття, але найвищого рівня пізнання досягається в мисленні [36, с. 169].

Узагальнення літературних даних свідчить, що мислення - це вища форма людського пізнання, що є процесом узагальненого та опосередкованого відображення дійсності. Воно виконує регулюючу функцію щодо поведінки, є соціально зумовленим за походженням прийомів та операцій, а також через використання знань, здобутих у ході людської історії.

Мислення характеризується єдністю усвідомленого та неусвідомленого. Його аналізують у таких термінах, як активність і пасивність, швидкість чи уповільненість, широта чи вузькість, глибина чи поверховість, багатство чи убогість, гнучкість чи шаблонність, критичність чи некритичність.

Необхідною умовою розгортання мислення та фактором, що впливає на його продуктивність, є мотиви, а також тісно пов'язані з ними емоції, що забезпечують спрямованість та управління пошуком розв'язання задачі. Л. С. Виготський писав, що «сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сторони нашої свідомості» [10, с. 46].

Вивчення психолого-педагогічної літератури дало підставу зробити висновок, що, хоча проблема організації розвитку логічного мислення в педагогічній та психологічній теорії досі не знайшла єдиного рішення, практично всі дослідники однакові в тому, що в практиці навчання цілеспрямована робота з розвитку логічного мислення дошкільнят необхідна і має системний характер. Для ефективного розвитку логічного мислення дошкільнят необхідно використовувати спеціальну систему завдань, яку можна включати в освітній процес щодо різних програмних тем. При цьому сама система завдань має враховувати специфіку сприйняття та мислення

дітей дошкільного віку. Тільки в цьому випадку можна говорити, що вона відповідає особистісно орієнтованому підходу до навчання [2; 3; 8; 17].

Розвиток мислення дитини відбувається поступово. Спочатку воно переважно визначається розвитком маніпулювання предметами. Маніпулювання, яке спочатку не має свідомості, потім починає визначатися об'єктом, на який воно спрямоване, і набуває осмисленого характеру.

Дослідження А. В. Запорожця свідчать, що в дошкільному віці мислення дитини входить у нову фазу розвитку. Відбувається як збільшення кола уявлень та розширення розумового кругозору, так і перебудова самої розумової діяльності [26, с. 91].

Розвиток мислення не відбувається ізольовано, воно пов'язане із загальними змінами в житті дитини, зі змінами її ставлення до навколишньої дійсності.

Вчений вважає, що на кожному етапі розвитку певний вид діяльності набуває домінуючого значення в житті та у формуванні психічних особливостей. Уже в перші роки життя дитина починає вловлювати найпростіші зв'язки між явищами та узагальнювати відомі їй предмети певним чином. Однак на початку її уявні процеси ще позбавлені будь-якої самостійності, вони нерозривно пов'язані з перебігом її предметних дій.

Вперше пізнавальна задача починає виступати перед дитиною в дошкільному віці. Характерним виразом нового напрямку дитячої активності є нескінченні «чому» дошкільника, які стосуються найрізноманітніших сторін дійсності. Дитина поступово вчиться за допомогою дорослого мислити самостійно, узгоджувати свої судження одне з одним та з дійсністю [51, с. 20].

Дослідники одностайні на думці, що спочатку пізнавальні завдання виникають у дитини у зв'язку з ігровою та практичною діяльністю. Але поступово у старшого дошкільника пізнавальна задача може виступати у своєму власному змісті, як завдання опанувати нові знання, збагатити свої поняття про дійсність [3; 17; 36; 42; 51; 55; 62].

Таким чином, інтелектуальний розвиток дитини здійснюється в ході її предметної діяльності та спілкування, у ході освоєння суспільного досвіду.

Наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення є свого роду послідовними щаблями інтелектуального розвитку.

У своєму становленні мислення проходить дві стадії: допонятійну та понятійну. Допонятійне мислення є початковою стадією розвитку мислення у дитини, коли її мислення має іншу, ніж у дорослих, організацію; судження дітей поодинокі, про цей конкретний предмет. При поясненні чогось вони зводять до приватного, знайомого. Більшість суджень – судження за подібністю або судження за аналогією, оскільки в цей період у мисленні головну роль відіграє пам'ять. Понятійне мислення розвивається від конкретних образів до досконалих понять, позначених словами.

Характеризуючи розумові операції, вчені відзначають, що всякий розумовий процес відбувається в узагальненнях (поняттях), але, як правило, він, окрім понять, включає також образи. Існування художнього мислення, порівнянь та метафор доводить, що людина може мислити образами. Включаючись у розумовий процес, образ перетворюється: на чільне місце виступають істотні в даному випадку риси, інші затіняються.

Початковою фазою розумового процесу є усвідомлення проблемної ситуації. Сама постановка проблеми є актом мислення, часто це потребує великої розумової роботи.

Перша ознака мислячої людини – вміння побачити проблему там, де вона є. Виникнення питань є ознакою роботи думки, що розвивається. Людина бачить тим більше проблем, чим ширше коло її знань. Отже, мислення передбачає наявність якихось початкових знань.

Від усвідомлення проблеми думка переходить до її вирішення. Розв'язання задачі здійснюється різними способами. Є особливі завдання, для вирішення яких достатньо лише по-новому співвіднести вихідні дані і промислити ситуацію. Найчастіше для вирішення завдань необхідна деяка

база теоретичних узагальнених знань. Розв'язання задачі передбачає залучення вже наявних знань як засобів та методів рішення.

Таким чином, розумовий процес - це процес, якому передують усвідомлення вихідної ситуації, який є свідомим та цілеспрямованим; оперує поняттями та образами, і завершується будь-яким результатом.

Мисленнєва діяльність реалізується як на рівні свідомості, так і на рівні несвідомого, характеризується складними переходами та взаємодіями цих рівнів. До вирішення завдання мислення йде за допомогою різноманітних операцій, таких як порівняння, аналіз, синтез, абстракція та узагальнення.

При порівнянні зіставляються речі, явища та їхні властивості, виявляються їхні подібності та відмінності, що призводить до класифікації.

Основними розумовими діями, що застосовуються у процесі пізнання нового, невідомого, є: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція та конкретизація [33, с. 236].

Аналіз - розумова дія, спрямована на уявне розчленування об'єкта, що пізнається, на складові елементи, частини, структури, на ознайомлення з його властивостями, якість, особливостями тощо. В основі аналізу лежать зовнішні гностичні дії, які робить суб'єкт, досліджуючи предмет чи явище: розглядає його, обмацує, прислухається, якщо він видає звук, пробує на смак, нюхає запах.

Синтез - розумова дія, за допомогою якої суб'єкт з'єднує подумки виділені частини об'єкта в колишніх або нових поєднаннях для того, щоб зрозуміти, який зв'язок може існувати між ними і як вони взаємодіють. Аналіз та синтез тісно пов'язані між собою. У процесі пізнання суб'єкт переходить від аналізу до синтезу, а від нього знову до аналізу. Це дає можливість повніше пізнати як окремі частини об'єкта, так і його будову загалом.

Узагальнення - відкидання поодиноких ознак, за збереження загальних із розкриттям істотних зв'язків; розумова дія, спрямована на пізнання загальної ознаки, властивої цілому класу об'єктів. Узагальнення дає

можливість встановити зв'язок невідомого об'єкта з відомими на основі наявності загальної ознаки, властивої їм. Загальна ознака може бути суттєвою та несуттєвою. Неістотна загальна ознака може бути легко виявлена, тому що вона знаходиться на поверхні об'єкта і є його зовнішньою ознакою. Пізнання загальних несуттєвих ознак здійснюється у вигляді порівняння, що дозволяє знайти подібні ознаки. Однак, узагальнення за подібними ознаками може призвести до помилок у процесі пізнання, коли об'єкт зараховують до такого класу, куди він не належить.

Загальна суттєва ознака - це внутрішня ознака, яка має малопомітний зовнішній прояв. Для того, щоб її виявити, треба зробити таку розумову дію, яка дала б можливість відволіктися від несуттєвих ознак і виділити внутрішню суттєву ознаку. Це досягається за допомогою спеціальної інтелектуальної дії, яка називається абстрагуванням або абстракцією. Так відбувається узагальнення в елементарних формах через розкриття відносин, зв'язків і закономірностей.

Абстракція - розумова дія, за допомогою якої виділяється загальна суттєва ознака в об'єкті, що пізнається, та ігноруються всі інші несуттєві ознаки. Пізнання загальної суттєвої ознаки за допомогою абстракції можливе лише опосередкованим шляхом із застосуванням спеціальних приладів та апаратів, з використанням відповідних методик наукового дослідження. Так, розглядаючи предмет, можна назвати його колір, не помічаючи форми, чи навпаки, виділити лише форму. Починаючи з виділення окремих чуттєвих властивостей, абстракція потім переходить до виділення чуттєвих властивостей, виражених в абстрактних поняттях.

Виділена та вивчена суттєва ознака може бути виявлена і в інших об'єктах, що належать до цієї категорії. Розумова дія, спрямована на виявлення у конкретного об'єкта загальної суттєвої ознаки, виділеної раніше за допомогою абстракції, називається конкретизацією.

Порівняння - розумова дія, спрямована на зіставлення об'єкта, що пізнається, з іншими предметами з метою встановити його подібність або

відмінність з ними. За допомогою порівняння встановлюються зовнішні зв'язки між невідомим об'єктом та вже відомими предметами. Завдяки цьому суб'єкт може хоча б приблизно зрозуміти, що являє собою об'єкт, що пізнається.

Мислення є найвищим інтелектуальним пізнавальним процесом. Людське мислення – це мовленнєве мислення. Думка полягає у змістовному змісті слова. Окрім слова, мисленнєва діяльність стала опосередковуватися також знаками та символами, що позначають реальну дійсність. Таким чином, розумова діяльність людини стала опосередковуватись різними пристроями, а також словами та різноманітними символами та знаками.

Хоча мислення виходить за рамки чуттєвого пізнання, але воно не може відірватися від нього, тому що оперує не лише образами натуральних предметів і явищ, а й образами слів, символів та знаків, що позначають об'єкти зовнішнього світу.

Мислення є складним інтелектуальним процесом, на основі якого здійснюється не лише пізнавальна, а й практична та теоретична діяльність. Залежно від того, як пізнається, і якими засобами вирішуються практичні і теоретичні завдання, виділяють три види мислення: наочно-дієве, образне і словесно-логічне.

Найпростішим видом мислення, який став застосовувати людина, є наочно-дієве мислення. Воно дало можливість людині пізнавати зв'язки та відносини між предметами, що сприймаються, при вирішенні практичних завдань за допомогою здійснення різноманітних рухів і дій. Цей вид мислення широко застосовується під час виготовлення найрізноманітніших матеріальних об'єктів. Наочно-дієве мислення починає функціонувати вже у дітей дошкільного віку, які будують споруди з піску, ліплять фігурки, роблять ляльки тощо.

На основі наочно-дієвого мислення починає функціонувати образне мислення. Навчившись практично діяти з предметами, людина потім може діяти з ними в умі, оперуючи їх образами.

Образне мислення застосовується у всіх видах діяльності, особливо, коли вони мають творчий характер. Особливо широке застосування воно знаходить в образотворчому мистецтві, у літературній та технічній творчості [59, с. 145].

Найбільш складним видом мислення є словесно-логічне мислення. Воно стало функціонувати з появою спочатку усного, а потім і писемного мовлення. Цей вид мислення став обслуговувати як практичну, так і теоретичну діяльність. З появою словесно-логічного мислення процес пізнання став набувати узагальненого і абстрактного характеру. Людина отримала можливість відбивати як зовнішні, так і внутрішні зв'язки між предметами і явищами, пізнавати їх сутність і закономірність. Тепер знання стали набувати як практичний, так і науковий характер.

Усі види мислення спрямовані на пізнання зв'язків та відносин між об'єктами, які відображаються у свідомості за допомогою практичної та інтелектуальної діяльності. Наочно-дієвий інтелект відбиває безпосередньо сприйняті зв'язки й відносини між властивостями і якостями об'єктів і тими діями, які робить людина стосовно них. Тому цей вид мислення називають сенсомоторним чи практичним інтелектом. Образний інтелект спрямований на пізнання зв'язків і відносин між об'єктами, які відображаються у свідомості у формі образів, в яких полягає думка, як про реальні, так і уявні відносини між предметами та явищами. Словесно-логічний інтелект оперує думками, в яких зв'язки та відносини відображені в узагальненому та абстрактному вигляді в словах, знаках та символах.

Останнім часом увагу психологів став привертати емоційний інтелект, який дуже впливає на пізнавальну, практичну і комунікативну діяльність. Особливо велику роль цей інтелект відіграє у міжособистісних відносинах. Емоційний інтелект спрямований на усвідомлення та регулювання емоційних відносин, що виникають між суб'єктами у процесі спільного життя та діяльності. У зв'язку з цим емоційний інтелект можна розглядати як процес осмислення існуючих та встановлення нових емоційних зв'язків та відносин

між суб'єктами, які здійснюють спільне буття, поведінку та діяльність у певному соціокультурному просторі.

Усі види інтелекту функціонують у єдності. Причому провідну роль у кожному виді мислення відіграє словесно-логічний інтелект, завдяки якому всі зв'язки та відносини осмислюються та стають об'єктом свідомої розумової діяльності людини.

Вербально-логічне мислення оперує абстрактними думками, які виникають на основі суджень, висновків та понять.

Судження - це думка про предмет, його властивості та якості, про зв'язок його з іншими предметами, про їхню наявність чи відсутність. У судженнях закріплені за допомогою слів результати практичної та пізнавальної діяльності. Судження можуть бути істинними та хибними, ствердними та негативними, одиничними та загальними. Висловлюючи міркування, ми розмірковуємо про предмети і явища, знаходимо в них щось спільне, внаслідок чого у нас з'являються нові знання, які існують тепер у формі висновків. Висновок - це висновок, отриманий з кількох суджень у результаті їхнього порівняння. Існує два види висновків: індуктивний і дедуктивний висновок [33, с. 37].

Індуктивний висновок - це загальний висновок, отриманий у результаті зіставлення цілого ряду одиничних суджень. За підсумками індуктивних висновків людина отримує достовірні наукові знання узагальненого характеру.

Дедуктивний висновок - це окремий висновок про предмет або явище, зроблений на основі зіставлення одиничного та загального судження. Дедуктивні висновки дають можливість людині застосовувати загальні абстрактні знання для пізнання сутності окремих предметів та явищ.

На основі суджень та висновків формуються поняття про об'єкти зовнішнього та внутрішнього світу. Поняття - це думка про загальні, суттєві та специфічні ознаки предметів і явищ та про їхні зв'язки з іншими явищами. Оперуючи поняттями, людина отримує можливість пізнавати закони

об'єктивного та суб'єктивного світу, не маючи можливості безпосередньо сприймати їх.

Отримані за допомогою вербально-логічного мислення знання є істинними, переконливими, доказовими та несуперечливими. Словесно-логічне мислення пов'язане з наочно-дієвим і образним мисленням, спирається на них і, своєю чергою, робить отримані з них знання логічно обґрунтованими і достовірними. У дорослої людини всі три види мислення функціонують у єдності, досягають високого рівня розвитку та забезпечують успішне виконання різноманітних видів практичної та теоретичної діяльності.

Усі три види мислення можуть здійснюватися стандартно та нестандартно. Стандартне мислення функціонує стереотипно, оперуючи одними й тими самими, раніше сформованими, прийомами і методами розумової та практичної діяльності. Нестандартне, тобто творче мислення, характеризується новими підходами при вирішенні розумових і практичних завдань та застосуванням незвичайних засобів та способів пізнання світу.

По суті, необхідність у застосуванні мислення, як вищого пізнавального процесу, з'являється лише тоді, коли треба отримати нові знання або знайти незвичайні способи вирішення будь-якої складної задачі. У звичайній ситуації людина спирається на сприйняття і пам'ять, використовуючи накопичений досвід реалізації стандартних форм поведінки й діяльності.

Творче мислення починає функціонувати тільки за наявності проблемної ситуації, яка таїть у собі щось нове, невідоме, і для виходу з якої потрібно застосувати нові, незвичайні способи та засоби. Пізнання нового, невідомого може здійснюватися тільки на основі застосування складних розумових дій, спрямованих на отримання нових знань, що пояснюють природу і способи існування невідомого явища. Пізнати невідоме можна лише через відоме, вже пізнане людиною. Невідоме існує серед відомих людині предметів та явищ. За допомогою розумових дій вона прагне

встановити зв'язки та відносини, які існують між невідомим та відомим. Знайшовши їх, людина може зрозуміти, що це за об'єкт, чим він схожий на інші об'єкти, чим він відрізняється від них, які його суттєві та несуттєві ознаки та до якої категорії об'єктів його можна віднести.

Мислення, як будь-яке психічне явище, має в кожній людині свої індивідуальні особливості. В одних краще функціонує наочно-дієве мислення, спрямоване на вирішення практичних завдань, у зв'язку з чим у них проявляється практичний тип мислення. В інших провідну роль відіграє образне мислення і виявляється образний тип мислення. У третіх переважає словесно-логічне мислення та має місце логічний тип мислення.

Одні мислять стереотипно, шаблонно, інші творчо. Звідси можливий як стереотипний, так і творчий тип мислення. Особливо велике значення у психічному розвитку людини має творче мислення. Існує ціла низка ознак, що характеризують творчий тип мислення [55, с. 148].

Самостійність мислення - одна з найважливіших ознак творчого розуму. Люди з творчим типом мислення завжди прагнуть проявити самостійність у пізнавальній діяльності, ніколи не задовольняються досягнутим, завжди у пошуку нових рішень, у створенні нових оригінальних ідей, гіпотез та концепцій. Самостійність мислення проявляється в інтелектуальній незалежності, в оригінальності та незвичайності підходу до пізнання нового, невідомого.

Широта мислення передбачає наявність у творчо мислячої людини глибоких і різнобічних знань, умінь і навичок, що дають змогу виявляти творчість у різних галузях знань.

Гнучкість і критичність мислення проявляється у здатності критично підійти до результатів розумової діяльності, побачити неправильний хід думок, змінити стратегію пізнавальної діяльності, підійти до вивчення об'єкта під новим кутом зору, застосувати продуктивніші прийоми та способи його пізнання.

Швидкість і винахідливість мислення пов'язані з умінням швидко знаходити єдино правильне рішення невідкладних завдань, а за наявності незвичайної ситуації виявити винахідливість для найбільш правильного виходу з неї. Такими є найважливіші характеристики мислення як пізнавального процесу.

1.2. Проблема розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку у спеціальній психолого-педагогічній літературі

Наразі, коли гостро постає питання щодо покращення якості освітнього процесу, все більшого значення набуває диференційований підхід до навчання та виховання. Це, своєю чергою, підвищує необхідність виявлення дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Навчання таких дітей потребує розуміння їхніх особливостей та потенційних можливостей для вибору адекватних корекційних впливів з метою найповнішої компенсації дефектів розвитку.

Поняття загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) у дітей було виділено, теоретично обґрунтовано Р. Є. Левіною та докладно вивчено в результаті багатоаспектних досліджень Н. С. Жукової, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірової, Г. В. Чиркіної, Т. Б. Філічевої та інших вчених у галузі логопедії. На основі всебічного вивчення якісних проявів недоліків фонетичної, фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення, психологічних механізмів, їхнього перехресного впливу на мовленнєву діяльність, вчені дійшли висновку, що термін "загальне недорозвинення мовлення" (ЗНМ) має на увазі складні, різноманітні мовленнєві розлади, не пов'язані з дефектами. При цьому у дітей порушене формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що стосуються як звукової, так і смислової сторін [25; 58; 68].

Є. Ф. Соботович вважає за доцільне виділяти первинне та вторинне недорозвинення мовлення. Первинне недорозвинення є провідним дефектом

у структурі аномального розвитку та виникає внаслідок порушення вищих (кіркових) рівнів організації функціональної мовленнєвої системи. Вторинне недорозвинення мовлення - наслідок іншого, первинного дефекту (інтелекту, слуху), що виникає внаслідок ураження систем, які обслуговують інші види діяльності [58, с. 11].

За даними Є. М. Мастюкової, з клінічної точки зору діти із загальним недорозвиненням мовлення поділяються на групи відповідно до неврологічних та психопатологічних синдромів [58, с. 23].

У першої групи дітей наявні ознаки лише загального недорозвинення мовлення без інших виражених порушень нервово-психічної діяльності. Це неускладнений варіант загального недорозвинення мовлення, що характеризується відсутністю локальних уражень центральної нервової системи. У психічному розвитку цих дітей відзначаються окремі риси загальної емоційно-вольової незрілості, слабе регулювання довільної діяльності. Це переважно дизонтогенетичний варіант загального недорозвинення мовлення.

У дітей другої групи загальне недорозвинення мовлення поєднується з низкою неврологічних та психологічних синдромів (гіпертензійно-гідроцефальний; церебрастенічний; синдром рухових розладів), що представляє ускладнений варіант загального недорозвинення мовлення церебрального генезу, при якому має місце дизонтогенетично-енцефалопатичний симптомокомплекс. Клінічне та психолого-педагогічне обстеження дітей цієї групи виявляє наявність у них характерних порушень пізнавальної діяльності, зумовлених як самим мовленнєвим дефектом, так і низькою працездатністю.

У дітей третьої групи має місце найбільш стійке та специфічне мовленнєве недорозвинення, яке клінічно позначається як моторна алалія. Наявне ураження (чи недорозвинення) кіркових мовленнєвих зон мозку викликає складні дизонтогенетично-енцефалопатичні порушення, характерними ознаками яких є виражене недорозвинення всіх сторін

мовлення - фонематичної, лексичної, синтаксичної, морфологічної; всіх видів мовленнєвої діяльності та всіх форм усного й писемного мовлення.

В рамках психолого-педагогічної класифікації мовленнєве недорозвинення може бути виражене різною мірою: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення. Загальноприйнятим у логопедії є поділ загального недорозвинення мовлення на рівні, які виділяються з урахуванням аналізу ступеня сформованості різних компонентів мовленнєвої системи.

Кожен рівень характеризується певним співвідношенням первинного дефекту і вторинних проявів, що затримують формування. Перехід від рівня до іншого визначається появою нових мовленнєвих можливостей, підвищенням мовленнєвої активності, зміною мотиваційної основи мовлення та його предметно-сміслового змісту, мобілізацією компенсаторного фону.

Перший рівень мовленнєвого розвитку характеризується в літературі як "відсутність загальноповного мовлення". Спостерігаються окремі звуки та деякі їхні поєднання - звукокомплекси та звуконаслідування, уривки лепетних слів. Відзначається крайня бідність словникового запасу, внаслідок чого дитина змушена вдаватися до активного використання немовленнєвих засобів - жестів, міміки, інтонації. Поруч із цим є явно виражені порушення імпресивної сторони мовлення. Мовлення дітей на першому рівні малозрозуміле для оточення та має жорстку ситуативну прив'язаність.

Другий рівень мовленнєвого розвитку визначається в літературі як "початки загальноповного мовлення". Відмінною рисою є поява в мовленні дітей дво-три-, інколи ж навіть чотири-слівних фраз. У самостійному мовленні дітей іноді з'являються прості прийменники та їхні лепетні варіанти. Спостерігається помітне поліпшення стану словникового запасу за кількісними та якісними параметрами: розширюється обсяг іменників, дієслів та прикметників, з'являються деякі числівники та прислівники. Однак недостатність словотвірних операцій призводить до

помилки у вживанні та розумінні приставкових дієслів, відносних і присвійних прикметників, іменників зі значенням дійової особи. Мовлення дітей залишається малозрозумілим через грубе порушення звуковимови та складової структури слів.

Третій рівень мовленнєвого розвитку характеризується появою розгорнутого фразового мовлення без грубих лексико-граматичних і фонетико-фонематичних відхилень. Типовим є використання дітьми простих, поширених, а також деяких видів складних речень. Характерним є неточне розуміння та вживання узагальнюючих понять, слів з абстрактним, відстороненим та переносним значенням; недостатньо сформованими виявляються операції звуко-складового аналізу та синтезу; відзначаються проблеми програмування змісту розгорнутих висловлювань та їхнього мовленнєвого оформлення [68, с. 18].

Наявні в літературі відомості вказують на те, що, попри різну природу порушень, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є типові прояви, що вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності: пізня поява мовлення, різко обмежений словниковий запас, порушення складової структури слів, виражені аграматизми, дефекти вимови, недостатність. Названі параметри стосуються переважно експресивного мовлення. Однак порушення фонематичного сприйняття, обмежене спілкування зумовлює і певну недостатність імпресивного мовлення дітей, що маскується за рахунок опори на ситуацію.

Поруч із різними порушеннями мовленнєвої системи у дітей з мовленнєвим недорозвиненням відстають у розвитку всі невербальні компоненти комунікації.

Аналіз даних логопедичної практики, педагогічного досвіду вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення дозволив встановити, що варіативність проявів загального недорозвинення мовлення у дітей не вичерпується трьома рівнями мовленнєвого розвитку. Вказівки на це містяться в роботах В. П. Глухова, О. Є. Грибової, Н. С. Жукової, Р. І.

Лалаєвої, Є. Ф. Соботович, Т. Б. Філічевої та інших авторів [14; 16; 25; 33; 58].

Внаслідок тривалого комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей із загальним недорозвиненням мовлення Т. Б. Філічевою була виявлена ще одна категорія дітей з цією аномалією, у яких ознаки мовленнєвого недорозвинення виявляються "стертими" і не завжди правильно діагностуються як системне та стійке недорозвинення мовлення. Автором було встановлено специфічні особливості прояву недорозвинення мовлення в цієї групи дітей, які можна визначити як четвертий рівень мовленнєвого розвитку. До нього належать діти з не різко вираженими залишковими проявами порушень в оволодінні мовленнєвими механізмами словотвору, словозміни, вживання слів зі складовою структурою деяких граматичних конструкцій; зберігаються труднощі при плануванні своїх висловлювань та доборі відповідних мовленнєвих засобів. Попри легкість, ці порушення є гальмом у формуванні передумов до навчання в масовій школі, куди діти з четвертим рівнем недорозвинення мовлення часто потрапляють через латентний характер мовленнєвої діяльності [68, с. 34].

Існуючі труднощі не завжди впадають в око, оскільки найчастіше у мовленнєвому спілкуванні діти навмисне замінюють одні слова іншими, уникаючи складних для них словосполучень і граматичних конструкцій. У кожної дитини цього рівня більшою чи меншою мірою виявляються порушеннями всі компоненти мовлення [14; 16; 25; 33; 58].

Численними дослідженнями встановлено, що у дітей з недорозвиненням мовлення відзначається ряд вторинних відхилень у розвитку психічних процесів, емоційно-вольової сфери, поведінки, особистості загалом, які виявляються своєрідністю самооцінки та самосвідомості. Характерні нестійкість уваги, проблеми перемикання, відсутність тривалої зосередженості, обмежені можливості її розподілу. Мовленнєві порушення у дітей та особливості психічного розвитку зумовлюють специфічні особливості їхнього мислення, пам'яті. Наявне

зниження вербальної пам'яті, продуктивності запам'ятовування, відставання у розвитку словесно-логічного мислення [14; 16; 25; 33; 58].

Несформованість мовленнєвої діяльності пов'язана з порушенням низки моторних функцій. Виявлено загальну моторну незграбність дітей, дискоординацію рухів, уповільнення або їх розгальмування. Відзначається зниження моторної активності, недостатня ритмічність, порушення динамічної та статичної рівноваги, діти не можуть стояти та стрибати на одній нозі, ходити на шкарпетках та п'ятах, кидати та ловити м'яч. Одні діти розгальмовані, імпульсивні, хаотичні в діяльності, гіперактивні, інші, навпаки, мляві, загальмовані, інертні. У багатьох відзначається порушення дрібної моторики, особливо рухів кистей рук.

Все це накладає відбиток на особистість дитини. Розвиваються патологічні властивості особистості, невротичні риси характеру. Як реакція на мовленнєву недостатність у дітей відзначається замкнутість, негативізм, невпевненість у собі, напружений стан, підвищена дратівливість та вразливість. Для таких дітей характерна швидка стомлюваність, відволікання, підвищена виснажуваність, що веде до появи різноманітних помилок при виконанні завдань. Найчастіше спостерігаються особливості у формуванні пізнавальної активності.

Положення про єдність мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дозволяє констатувати взаємозалежність мовленнєвих порушень та особливостей психіки дітей з відхиленнями у розвитку мовлення. У дітей з недорозвиненням мовлення відзначається ряд вторинних відхилень у розвитку психічних процесів, емоційно-вольової сфери, пізнавальної діяльності, поведінки, особистості загалом, що проявляється своєрідністю самооцінки та самосвідомості.

Вчені констатують, що первинні порушення мовлення гальмують формування розумових здібностей, перешкоджаючи нормальному функціонуванню мовленнєвого інтелекту. Як реакція на мовленнєву

недостатність у дітей відзначається замкнутість, негативізм, невпевненість у собі, напружений стан, дратівливість та вразливість, швидка стомлюваність.

У численних публікаціях вчених та фахівців практичної ланки представлений досить великий методичний матеріал, що розкриває зміст та методи комплексних, комунікативно-діяльнісних та особистісно-орієнтованих підходів логопедичного впливу на розвиток мовлення дітей раннього, молодшого та старшого віку в умовах будинків дитини, дитячих будинків, ясел. Це позначилося на роботах В. К. Воробйової, В. П. Глухова, Н. С. Жукової, Р. І. Лалаєвої, Є. Ф. Соботович, Є. М. Мастюкової, Т. Б. Філічевої [6; 14; 16; 25; 33; 58].

Таким чином, аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури в контексті нашого дослідження дозволяє зробити такі висновки:

Загальне недорозвинення мовлення може розглядатися як полісимптоматичний тип зміни темпу та характеру розвитку дитини, що включає різні комбінації порушень та їхніх проявів.

Тим не менш, у психічному статусі дитини можна виділити ряд суттєвих особливостей:

- у сенсорно-перцептивній сфері - незрілість різних систем аналізаторів (особливо слухової та зорової), неповноцінність зорово-просторової орієнтованості;
- у психомоторній сфері - розбалансованість рухової активності (гіпер- та гіпоактивність), імпульсивність, труднощі в оволодінні руховими навичками, порушення координації руху;
- у мисленнєвій сфері - переважання найпростіших розумових операцій (аналіз і синтез), зниження рівня логічності та абстрактності мислення, труднощі переходу до абстрактно-аналітичних форм мислення;
- у мнемічній сфері - переважання механічної пам'яті над абстрактно-логічною, безпосереднього запам'ятовування - над опосередкованим, зниження обсягів короткочасної та довготривалої пам'яті, значне зниження здатності до мимовільного запам'ятовування;

- у мовленнєвому розвитку - обмеженість словникового запасу, особливо активного, уповільнення оволодіння граматичним ладом мовлення, дефекти вимови, проблеми оволодіння писемним мовленням;
- в емоційно-вольовій сфері - незрілість емоційно-вольової діяльності, інфантилізм, нескоординованість емоційних процесів;
- у мотиваційній сфері - переважання ігрових мотивів, прагнення до отримання задоволення, дезадаптивність спонукань та інтересів.

Таким чином, аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури переконливо доводить, що мовленнєве недорозвинення позначається на формуванні розумових процесів, пізнавальної діяльності, емоційно-особистісної сфери дітей, а також може погіршуватися різними порушеннями в їхньому психофізичному стані.

Однак на сучасному етапі логопедії висуваються підвищені вимоги до підготовки дітей у дошкільних освітніх закладах, що диктує перегляд традиційних підходів до навчання та запровадження інноваційних технологій з метою оптимізації педагогічного процесу з урахуванням наявності тієї чи іншої мовленнєвої патології. Ось чому використання спеціальних засобів розвитку вербально-логічного мислення в логопедичній роботі є, на наш погляд, вельми виправданим шляхом підвищення ефективності логопедичної роботи в рамках подолання мовленнєвого недорозвинення.

Ми повністю поділяємо точку зору провідних дослідників цього напрямку - Л. А. Венгер, Є. А. Єкжанової, В. А. Калягіна, В. В. Коноваленко, Л. А. Мартиненко, Н. В. Новоторцевої, що цілеспрямоване введення в систему логопедичної роботи спеціальних напрямів і прийомів розвитку вербально-логічного мислення є потужним фактором впливу, здатним позитивним чином впливати на мовленнєву та розумову діяльність дітей, удосконалювати їхні мовленнєві вміння та навички, формувати причинно-наслідкові зв'язки, сприяючи успішнішому всебічному та гармонійному розвитку дитини [8; 19; 28; 30; 39; 45].

На жаль, доводиться констатувати, що наразі є лише фрагментарні дані щодо розвитку вербально-логічного мислення в системі навчання та виховання дошкільнят з порушеннями мовлення. Це підкреслює актуальність та значущість проблеми дослідження. Усі роботи, що мають пряме або опосередковане відношення до проблеми, яка нас цікавить, дають можливість глибше розібратися в ній і намітити шляхи її подальшої розробки.

Висновки до розділу 1

У психолого-педагогічній літературі мислення визначається як вища форма пізнавальної діяльності, що передбачає опосередковане та узагальнене відображення дійсності. Воно здійснюється через аналіз, синтез, узагальнення, класифікацію тощо, є спрямованим на розв'язання пізнавальних і практичних завдань, передбачає пошук нових знань та інтелектуальне перетворення ситуації.

Вітчизняні та зарубіжні вчені (Дж. Брунер та ін.) доводять, що розвиток мислення дитини відбувається в контексті активного засвоєння соціального досвіду, зумовленого взаємодією з дорослими та участю у спільній діяльності. Визначальними є виховні впливи та організація освітнього середовища.

Мислення розвивається поступово, проходячи низку етапів - від наочно-дійового через наочно-образне до словесно-логічного (понятійного). Кожна форма мислення має свою структуру й функції, але вони тісно взаємопов'язані, взаємозалежні та взаємозумовлені. Розвиток вищих форм мислення ґрунтується на вдосконаленні попередніх.

У дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток словесно-логічного мислення як здатності до оперування поняттями, категоріями, до здійснення міркувань, висновків та умовиводів. Його формування нерозривно пов'язане з розвитком мовлення, образного мислення та практичної діяльності дитини.

Наукові дослідження виокремлюють п'ять основних етапів розумової діяльності: орієнтація, вибір стратегії, виконання, знаходження розв'язку, перевірка результату. Ефективність розв'язання завдань залежить від сформованості розумових дій і операцій на кожному з етапів.

Мислення має багато вимірів: репродуктивне і творче, довільне і мимовільне, інтуїтивне й аналітичне. Воно характеризується гнучкістю, швидкістю, критичністю, глибиною, широтою. У дошкільному віці ці

властивості ще тільки формуються й потребують цілеспрямованої педагогічної підтримки.

Продуктивність мислення безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають дитину до розумової активності. Емоції забезпечують енергетичне підкріплення пізнавального процесу, підтримують інтерес до задачі та допомагають долати труднощі.

Хоча єдності у науковому розв'язанні проблеми розвитку словесно-логічного мислення поки що немає, загально визнаним є положення про необхідність цілеспрямованої, системної педагогічної роботи. Важливо впроваджувати спеціальні розвивальні завдання, що відповідають віковим можливостям дошкільників, їхньому рівню сприйняття, мислення й мовлення, і реалізовувати їх у контексті особистісно орієнтованого підходу.

Стадії розвитку мислення:

1. Допонятійне мислення притаманне дітям на ранньому етапі розвитку. Воно ґрунтується на конкретних образах і пам'яті. Судження на цій стадії - одиничні, базуються на подібності або аналогії.

2. Понятійне мислення - вища стадія, де мислення оперує узагальненими поняттями, позначеними словами. Воно дозволяє відволікатися від випадкового, виявляти суттєве і робити висновки.

Операції мислення:

1. Аналіз - розчленування об'єкта на частини для пізнання його властивостей.

2. Синтез - об'єднання частин у ціле для розуміння взаємозв'язків.

3. Порівняння - встановлення подібностей та відмінностей між об'єктами.

4. Узагальнення - виявлення спільного, істотного для групи об'єктів.

5. Абстрагування - ігнорування другорядних властивостей на користь головної, суттєвої.

6. Конкретизація - застосування абстрактної суттєвої ознаки до конкретного об'єкта.

Процес мислення починається з усвідомлення проблеми, що вже є актом мислення. Вимагає попередніх знань, адже вони допомагають формулювати запитання. Завершується вирішенням задачі шляхом залучення знань і розумових операцій.

Види мислення:

1. Наочно-дієве - розв'язання завдань через практичні дії з об'єктами.
2. Образне - маніпулювання образами предметів без дій з ними.
3. Словесно-логічне - найвищий рівень, що оперує абстрактними поняттями, словами, символами.

Форми мислення:

1. Судження - думка про предмет, його властивості або зв'язки.
2. Висновки - нові знання, отримані через індукцію (від окремого до загального) або дедукцію (від загального до окремого).
3. Поняття - думки про суттєві ознаки предметів, що дозволяють пізнавати закономірності реальності.

Типи мислення:

1. Стандартне - стереотипне, звичне використання вже відомих методів.
2. Нестандартне (творче) - нові підходи до розв'язання задач, відкриття невідомого через застосування нестандартних дій.

У дорослої людини всі типи та види мислення функціонують у взаємозв'язку.

Словесно-логічне мислення відіграє провідну роль, забезпечуючи свідоме осмислення зв'язків, виявлених у практиці та через образи.

Емоційний інтелект доповнює мислення, регулюючи міжособистісні взаємодії та соціальне функціонування.

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) є складним системним порушенням, яке стосується всіх компонентів мовленнєвої системи (фонетичної, фонематичної, лексико-граматичної) й тісно пов'язане з

відхиленнями у психічному розвитку дитини, зокрема у мисленні, пам'яті, увазі, моторній і емоційно-вольовій сферах.

У спеціальній літературі ЗНМ класифікується на рівні мовленнєвого розвитку (від першого до четвертого), кожен із яких характеризується певною глибиною порушення мовлення та ступенем сформованості словника, граматичної будови, зв'язного мовлення й мовленнєвого мислення.

Виявлено тісний зв'язок між мовленнєвими порушеннями та розвитком словесно-логічного мислення: мовленнєві дефекти уповільнюють формування абстрактно-логічних операцій, гальмують розвиток узагальнення, аналізу, синтезу, категоризації, що є основою словесно-логічного мислення.

В дітей із ЗНМ спостерігаються вторинні порушення у вигляді:

- незрілості сенсорно-перцептивних функцій (переважно слухового та зорового аналізаторів),
- розбалансованості моторики (як великої, так і дрібної),
- нестійкості уваги, зниженої пам'яті,
- труднощів у формуванні емоційно-вольової сфери,
- невпевненості в собі, замкнутості, дратівливості.

Мислення дітей з мовленнєвими порушеннями має свої особливості: воно конкретно-ситуативне, емоційно забарвлене, недостатньо логічне, з обмеженою здатністю до переносу знань і абстрагування.

Актуальність диференційованого підходу у навчанні обумовлюється необхідністю врахування як рівня мовленнєвого розвитку, так і індивідуальних пізнавальних та емоційних характеристик дитини, що дозволяє цілеспрямовано впливати на розвиток словесно-логічного мислення.

У сучасній психолого-педагогічній літературі описано ефективні підходи до розвитку мовлення та мислення у дітей з ЗНМ - комунікативно-

діяльнісний, особистісно-орієнтований, комплексний - що забезпечують не лише мовленнєвий, а й загальний психічний розвиток дитини.

Отже, подолання труднощів словесно-логічного мислення у дітей з недорозвиненням мовлення є можливим лише за умови цілісного підходу, який враховує як мовленнєві, так і когнітивні, моторні та особистісні особливості дитини.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СЛОВЕСНО-ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ

2.1. Мета, програма і результати констатувального експерименту

З метою вивчення особливостей вербально-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення було проведено констатувальний експеримент. Для цього було запропоновано експериментальну методику, що складається з двох серій.

Мета першої серії констатуючого експерименту полягала у виявленні особливостей словесно-логічного мислення цієї категорії дітей, використовуючи комплексний тестовий метод діагностики мовленнєвого розвитку, запропонований Ф. Г. Даскаловою [цит. за 54, с. 23].

Друга серія експерименту була спрямована на виявлення особливостей словесно-логічного мислення дошкільнят за допомогою діагностичних завдань, запропонованих Е. А. Аляб'євою, І. Ф. Марківською, Р. С. Немовим та іншими авторами [2; 43].

Кожна серія констатуючого експерименту включала кілька завдань-тестів.

В експериментальному вивченні брало участь 10 дітей старшого дошкільного віку логопедичної групи– дитячий садок "Сонечко".

Згідно з висновком психолого-медико-педагогічної комісії, всі піддослідні були віднесені до категорії дітей "із загальним недорозвиненням мовлення". За даними медичної документації було встановлено, що слух, зір досліджуваних відповідали нормі.

Комплексний тестовий метод діагностики мовленнєвого розвитку.

Цей метод включав послідовні тести, що змінювали один одного та пред'являлися дитині.

Перший тест - вільні словесні асоціації за певним словом. Дитині пропонувалася наступна інструкція: "Будемо грати в гру зі словами. Я скажу тобі одне слово, а ти скажеш мені інше слово - яке ти хочеш".

1. Стілець
2. М'яч
3. Іван
4. Зайчик
5. Співаю
6. Червоний

Другий тест - асоціативне доповнення слова в реченні - підбір та активне вживання іменників.

1. Дитина штовхає...
2. Дівчинка ламає...
3. Зайчик хрумтить...
4. Мама пере...
5. Дівчинка поливає...

Третій тест - підбір та активне вживання дієслів.

1. Що робить зайчик?
2. Що робить дитина?
3. Що робить півень?
4. Що робить мама?
5. Що робить тато?

Четвертий тест - підбір та активне вживання прикметників.

1. Яке яблуко?
2. Який собака?
3. Який слон?
4. Які квіти?
5. Яка зима?

П'ятий тест - складання речень за одним певним словом.

1. Хлопчик

2. Лялька
3. Ведмедик

Шостий тест - складання речення за трьома певними словами.

1. Лялька, дівчинка, сукня
2. Тітка, плита, їжа
3. Дядько, вантажівка, дрова

Сьомий тест - асоціативне доповнення підрядної частини у складнопідрядному реченні, розкриття логічного вербального мислення.

1. Він вийшов, коли...
2. Він не пішов на прогулянку, бо...
3. Він не вийшов у двір, куди...
4. Він не взяв іграшку, яка...

Восьмий тест - словесне пояснення певної дії у її послідовності.

Завдання: "Поясни, як грати в хованки чи гру, яку ти знаєш і любиш?"

Дев'ятий тест - довільна та свідома побудова усного висловлювання.

Завдання: "Хочеш, зіграємо у гру "Заборонені слова"? Я запитуватиму тебе про що-небудь, а ти мені повинен відповідати, не вживаючи при складанні речення "заборонені слова".

1. Що любить зайчик? (Заборонені слова: кролик, морква).
2. Що робить собака? (Заборонені слова: собака, гавкає).
3. Яка лисиця? (Заборонені слова: лисиця, хитра).

Обробка та інтерпретація результатів

При обробці та інтерпретації результатів проводилася кількісна та якісна оцінка мовленнєвого розвитку за формулою:

$$K_{oPP} = VPP / KB_{де}$$

де K_{oPP} – коефіцієнт мовленнєвого розвитку, VPP – вік мовленнєвого розвитку, KB – календарний (хронологічний) вік дитини.

Вік мовленнєвого розвитку визначався числом успішно розв'язаних дитиною вербальних завдань, помноженим на 6, оскільки умовою

приймається, що термін виконання кожного з 12 завдань дорівнює 6 місяцям.

Календарний вік визначався різницею між датою дослідження та датою народження і виражався у місяцях, причому залишок більше 15 днів округлявся до 1 місяця.

Відповіді дитини та її словесні висловлювання фіксувалися у протоколі.

За даними протоколу обчислювався коефіцієнт мовленнєвого розвитку (КоРР) та визначалися такі його межі:

- КоРР від 1 до 9 - значний низький мовленнєвий розвиток;
- КоРР від 10 до 41 - низький мовленнєвий розвиток;
- КоРР від 42 до 108 - нормальний мовленнєвий розвиток;
- КоРР від 109 до 141 - високий мовленнєвий розвиток;
- КоРР від 142 - значно високий мовленнєвий розвиток.

Тест для оцінки словесно-логічного мислення

Цей тест передбачав 20 питань, на які відповідала дитина.

Наводимо зразковий перелік питань, що використовувалися для перевірки словесно-логічного мислення дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення:

1. Чи може стіл, у якого відкрутили 2 ніжки, стояти? Чому?
2. Чи може трамвай об'їхати дівчинку на рейках?
3. Чи втримаються 2 кульки, якщо їх поставити одна на одну?
4. Кубик котитиметься? Чому?
5. Чи може велосипед обігнати автомобіль? Чому?
6. Якщо по телевізору показують футбол, чи може м'яч вилетіти та вдарити хлопчика?
7. У тебе маленька сумка і великий мішок, і те й інше з картоплею. Що легше нести?
8. Кого в лісі важко побачити? А кого легко?
9. Кого легко побачити на снігу, а кого важко?

10. По кімнаті бігало чорне кошеня і потрапило до банки з борошном. Раптом у кімнаті з'явилося біле кошеня. Звідки воно взялося?
11. Мама визирнула у вікно і каже: "На вулиці сильний вітер!" ("Вночі був дощ.") Як вона здогадалася?
12. Чи може поїзд метро зіткнутися з автобусом?
13. По глибокому снігу простіше йти пішки чи на лижах?
14. Що станеться, якщо хлопчик залізе у ванну, повну води?
15. Влітку можна кататися на лижах? Чому?
16. На зиму заєць змінює свою шубку з сірої на білу. Чому?
17. Чим стовп відрізняється від дерева?
18. Чому крижини в річці не стоять на місці навесні?
19. Тато купив синові морозиво, поклав його в кишеню курточки та забув. Коли за годину тато згадав про морозиво, його в кишені не було. Куди воно поділося?
20. Тато піднімає важку гирю, а хлопчик не може. Чому?
21. Якщо людина стрибне з літака, вона розіб'ється. А як же парашутисти?
22. Якщо з даху будинку кинути хустку та камінь, що швидше впаде на землю?
23. Навіщо взимку одягають шуби?
6. Якщо шубу покласти на сніг, сніг під нею розтане?

Тест "Невербальна класифікація"

Дитині пропонувався стимульний матеріал, що включав 20 картинок із зображенням предметів, які належать до двох класів, близьких за змістом понять. Експериментатор просив дитину подивитися, що він робить, і починав розкладати картинки на дві групи, не пояснюючи принципу систематизації. Після того, як дорослий розкладе три картинки, він передавав їх дитині, пропонував їй розкласти їх далі. Дорослий розкладав перші дві картинки, наприклад, вовк і корова, потім підкладав ще одну правильно (наприклад, під корову підкладалася картинка, де намальована вівця).

Дорослий мовчки спостерігав за діяльністю дитини. Після закінчення роботи дорослий запитував, чому він розклав картинки на ці дві групи і яку назву може дати цим групам.

При аналізі результатів враховувалися такі критерії, як правильність, час виконання завдання (у нормі класифікація картинок повинна займати не більше 5-7 хвилин), самостійність. Зверталася увага на характер роботи та кількість помилок.

- Високий рівень розвитку словесно-логічного мислення: дитина безпомилково виконує завдання самостійно і вкладається у визначений час під час виконання, правильно називає групи узагальнюючим поняттям.

- Середній рівень розвитку словесно-логічного мислення: дитина припускається 2-3 помилок, переважно на самому початку роботи, іноді використовує допомогу експериментатора, правильно називає групи узагальнюючим поняттям.

- Низький рівень: дитина допускає більше 5 помилок, розкладає хаотично, не дає назву всім групам, самостійне виконання викликає великі труднощі, потребує постійної допомоги експериментатора та неодноразового повторення інструкції та пояснення завдання.

Дослідницький тест "Послідовні картинки"

Метою цього тесту було виявлення здібностей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти послідовність подій. Для його проведення підбирають серії сюжетних картинок (від 3 до 6), на яких зображено етапи будь-якої події. Картинки повинні бути яскравими, чітко намальованими, великими, відповідати за змістом віку дітей.

Експеримент проводиться індивідуально з кожною дитиною. Дитині показують безладно перемішані картинки і кажуть: "Ось тут на всіх малюнках зображена одна й та сама подія. Потрібно розібрати, з чого все почалося, що було далі і чим справа закінчилася. Ось сюди (вказують місце) поклади першу картинку, на якій намальовано початок, сюди - другу, сюди - третю...".

Після того, як дитина розкладе всі картинки, у протоколі фіксують черговість картинок, а потім просять її розповісти по порядку про те, що вийшло. Якщо дитина розклала неправильно, їй ставлять питання, мета яких - встановити суперечність у міркуваннях, виявити допущені помилки. Питання експериментатора та відповіді випробуваного записують докладно до протоколу. Якщо питання не допомагають зрозуміти зображені події, експериментатор просто показує дитині першу картинку і пропонує розкласти інші знову. Таким чином, робиться друга спроба виконати завдання. Якщо вона виявляється безуспішною, то розповідають і показують дитині послідовність подій. Потім, знову перемішавши всі картинки, пропонують розкласти їх дитині.

Якщо дошкільник встановлює правильну послідовність лише втретє, йому пропонують іншу серію картинок такої ж складності, щоб з'ясувати, чи можливе "перенесення" встановленого способу міркування на нову ситуацію. У разі виконання завдання з першого разу або після питань експериментатора, дитині пропонують нову, складнішу серію.

При обробці даних аналізують, чи здатна дитина встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти послідовність подій, наочно даних у серії картинок. Така здатність має бути розвинена до кінця дошкільного віку, і її наявність свідчить про готовність лише на рівні мислення до шкільного навчання. Особливу увагу приділяють поясненням дитини, її міркуванням; чи правильно вона виділяє основних героїв на картинках, встановлює взаємовідносини між ними, чи правильно розуміє навколишню героїв обстановку; який обсяг послідовності подій розуміє, чи утримує в полі зору 5-6 картинок або лише 3, а також з якими за рівнем труднощі завданнями справляється; чи допускає помилкову версію при повторному розкладі чи вносить корекції; як реагує на допомогу, питання, критичні зауваження експериментатора - зважає на них, чи змінює свої дії, чи виправляє помилки, "підхоплює" чи допомогу, чи не розуміє її. Особливо аналізують усне мовлення дитини під час пояснення послідовності подій: зв'язність мовлення,

її граматичну правильність, запас слів, розгорнутість чи бідність, односкладовість чи багатоскладність, лаконічність чи тенденцію до зайвої деталізації, емоційність, виявлення минулого досвіду. Переконавшись, що діти зрозуміли загальний зміст картинок, дорослий пропонує розкласти картинки по порядку. У разі труднощів експериментатор пропонував наступну інструкцію: "Розклади картинки так, щоб було зрозуміло, з якої з них починається ця розповідь і яка закінчується". У процесі роботи дорослий не втручався і допомагав дітям.

Після того, як дитина закінчить розкладати картинки, її просили розповісти історію, яка вийшла в результаті цього розкладу, поступово переходячи від одного епізоду до іншого. Якщо в розкладі допущено помилку, то дитині вказували на неї в процесі оповідання та говорили, що так не може бути. Якщо дитина сама помилку не виправляла, дорослий не перекладав картинки до закінчення розповіді.

При аналізі результатів враховувався насамперед правильний порядок розташування картинок, який повинен відповідати логіці розвитку оповідання.

За наявності різних труднощів під час виконання завдань, дорослий розглядав кожну картинку разом із дитиною спочатку, обговорюючи її зміст. Потім аналізувався зміст усієї розповіді, йому вигадували назву, після чого дитині пропонувалося розкласти картинки по порядку знову.

Тест "Виключення зайвого"

В основі тесту "Виключення зайвого" лежало дослідження здатності до узагальнення та абстрагування, вміння виділяти суттєві ознаки. Як стимульний матеріал використовувалися 12 карток з 4 словами (або 4 із зображеннями), одне з яких було зайве. Спочатку дорослий пропонував дитині подивитися на картинки та питав, про що в них розповідається. Дитина уважно розглядала картинки. Потім дорослий просив розкласти картинки так, щоб вийшла зв'язна розповідь. Якщо дитина не могла відразу визначити зміст ситуації, їй допомагали питаннями, що наводять: "Хто тут

зображений? Що вони роблять?" тощо. Кожну картку із зображенням предметів давали окремо. Таким чином, у процесі тестування дітям послідовно пред'являлися всі дванадцять завдань. Кожне наступне завдання дитині давали після її відповіді на попереднє - незалежно від того, правильно вона відповіла чи ні.

Допомога дорослого полягала в додаткових питаннях типу: "Чи добре ти подумав? Ти впевнений, що вибрав правильно слово?", але не в прямих підказках. Якщо дитина після такого питання виправляла свою помилку, відповідь вважалася правильною.

Аналіз результатів: Кожна правильна відповідь оцінювалася в 1 бал, неправильна - 0 балів.

Висновки про рівень розвитку:

- Високий рівень: 8–10 балів;
- Середній рівень: 5 балів;
- Низький рівень: менше 5 балів.

При обробці даних аналізують особливості узагальнення предметів дитиною: чи узагальнює вона за понятійною ознакою або робить узагальнення на основі уявлень про одночасну участь предметів у життєвій ситуації. Виявляють уміння підібрати узагальнююче слово до групи предметів. З'ясовують, які групи предметів легше поєднати, і як залежить процес узагальнення від віку дітей.

Результати констатуючого експерименту

У процесі аналізу результатів констатуючого експерименту була отримана характеристика кількісних і якісних показників особливостей словесно-логічного мислення у дошкільнят з інтелектуальною недостатністю.

Аналіз виконання завдань дозволив виявити такі показники: 9 дітей (90%) продемонстрували низький рівень, 1 дитина (10%) – середній рівень словесно-логічного мислення.

Перейдемо до характеристики виконання завдання випробуваними.

При виконанні дітьми завдань першого тесту 8 дітей (80%) називали слова, неадекватні асоціації, і лише 2 особи (20%) успішно впоралися з поставленим завданням.

Проілюструємо на прикладі. Микита С. (6 років):

Е.: "Будемо грати в гру зі словами. Я скажу тобі одне слово, а ти скажеш мені інше слово - яке ти хочеш".

Е.: Стілець	Н.: стіл	Е.: м'яч	Е.: зайчик	Н.: чорний	Е.: співаю	Н.:
Н.: стіна	Е.: Іван	Н.: сад	дереву	Е.: червоний	Н.: зелений	

Аналіз виконання піддослідними другого тесту показав, що 8 дітей (90%) успішно впоралися із завданням, а дві дитини (20%) не змогли доповнити слово у речення. Діти пропонували неадекватні за змістом слова. Більшість дітей називали часто вживані, добре знайомі слова.

Наприклад.

Діма Н. (6 років) Е.: - Дитина Алсу Н. (6 років) Е.: - Дівчинка
 штовхає... Д.: - Машину Е.: -штовхає... А.: - Дім Е.: - Зайчик
 Дівчинка хитає... Д.: - Дім Е.: -хрумтить... А.: - Капусту Е.: - Дитина
 Зайчик хрумтить... Д.: - Морквинуштовхає... А.: - Дім Е.: - Мама стирає...
 Е.: - Мама стирає... Д.: - Стіл А.: - Одяг

При виконанні дітьми завдань третього тесту ми виявили такі показники: одна людина (10 %) впоралася із завданням і 9 дітей (90 %) не змогли підібрати дієслова та правильно відповісти на запитання. Багато дітей відмовлялися виконувати завдання. Допомога використовували неефективно. На наш погляд, це обумовлено низьким рівнем сформованості дієслівного словника у дітей. Наприклад. Кирило Г. (6 років)

Е.: - Що робить зайчик? - е.: - Що робить мама? К.: – Я не
 капусту їсть. Е.: - Що робитьзнаю. Е.: - Що робить тато? К.: Нічого.

дитина? - не знаю. Е.: - Що робить півень? К.: - Літає.

Аналізуючи виконання завдань четвертого тесту було виявлено, що троє дітей (15 %) впоралися із завданнями та відповіли на запитання експериментатора та 17 дітей (85 %) не змогли реалізувати поставлене завдання. Діти вживали добре знайомі слова, що позначають якість предметів, які часто вживали у своїй активній промові.

Наведемо приклад. Сергій К. (6 років)

Е.: Яке яблуко? З.: Зелене. Е.: Які квіти? З.: Сині. Е.: Який собака? З.: Чорна! Е.: Яка зима? З.: Біла. Який слон? З.: Не знаю.

Під час виконання п'ятого тесту жодна дитина не впоралася із завданнями. Багато хто не зрозумів завдання. Навіть після надання допомоги діти не змогли виконати поставлені завдання.

Аналіз виконання завдань шостого тесту показав такі особливості: із завданнями впоралися 6 дітей (60 %) з 10 обстежуваних. Одна дитина (10%) відмовилася від виконання завдань, аргументуючи тим, що "нічого не знає". Троє дітей (30%) змогли виконати завдання лише за допомогою експериментатора.

На наш погляд, помилки дітей пов'язані з низьким рівнем сформованості мовленнєвої діяльності лексико-граматичного рівня.

Проілюструємо на прикладі. Даша М. (5 років 8 місяців):

Е.: Даша, я назву тобі слова, а ти маєш придумати речення.

Е.: Хлопчик.

Д.: Хлопчик цуценя годує.

Е.: Лялька.

Д.: Лялька стоїть на стільці.

Е.: Ведмедик.

Д.: Ведмедик хропе.

Аналіз виконання завдань сьомого тесту виявив такі показники: більшість дітей (90%) не змогли впоратися із завданнями в повному обсязі. З трьох запропонованих слів вони використовували для складання речень лише одне. Інші діти відмовилися від виконання завдань. Запропонована допомога була неефективною. У відповідях дітей відзначався неправильний порядок слів, пропуски членів речення, смислова нечіткість, неадекватність смислового програмування речення.

Наприклад, Діма Н. (6 років):

Е.: Склади речення з наступних слів: лялька, дівчинка, сукня.

Д.: Грає у ляльку.

Е.: Тітка, плита, їжа.

Д.: Тітка варить суп.

Е.: Дядько, вантажівка, дрова.

Д.: Дядько поїхав машиною.

Під час виконання дітьми завдань сьомого тесту виникли значні труднощі. Із завданням не впорався ніхто. Багато хто не зрозумів завдання і не зміг виконати його навіть за допомогою експериментатора.

При виконанні завдань восьмого типу із завданням не впорався ніхто. На запитання експериментатора діти не змогли відповісти.

Виконання завдань дев'ятого тесту викликало певні складнощі. Чимало дітей не зрозуміли інструкцію, тому відповідали на запитання експериментатора неправильно. У відповідях практично всі діти використовували "заборонені слова".

У ході дослідження діти поводитися по-різному. Багато хто бентежився, смикав одяг, сидів у напруженій позі, намагався не дивитися на експериментатора. Найлегшим для виконання виявився перший тест, який був спрямований на асоціативне доповнення слова в реченні - підбір та активне вживання іменників; найважчими - дев'ятий та восьмий тести.

При аналізі якісних та кількісних даних, отриманих щодо словесно-логічного мислення у дошкільнят з інтелектуальною недостатністю, було виявлено деякі відмінності за ступенем сформованості його у піддослідних, що дозволило умовно розділити дітей на дві групи.

Перша група була представлена більшістю дітей - 7 (70 %) і характеризувалася низьким рівнем словесно-логічного мислення. Діти були малоактивні, неініціативні, невпевнені, малоговоркі, відчували різні труднощі при виконанні діагностичних завдань. Виконання завдань вимагало значної допомоги з боку експериментатора.

Другу групу, що відповідала середньому рівню словесно-логічного мислення, становили 3 особи (30%). Діти почувалися більш комфортно, були активнішими, проте при оформленні речень припускалися помилок різного характеру.

Результати експериментального вивчення показали, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігається недостатня сформованість вербально-логічного мислення. Це виявлялося в деяких особливостях: іноді діти встановлювали схожість та різницю між предметами та явищами навколишнього світу за несуттєвими ознаками; класифікацію предметів проводили за принципом конкретних ситуаційних зв'язків; були несформовані багато узагальнюючих понять. Однак діти, користуючись наданою їм допомогою, могли переносити способи розв'язання на аналогічні завдання. Недостатній рівень сформованості словесно-логічного мислення поєднується у дітей з низьким рівнем сформованості пізнавальних інтересів, а також несформованістю мовленнєвих засобів спілкування.

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури, а також дані власного проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення страждає початкова стадія пізнавального акту – зосередження та довільний вибір інформації. Це відбивається на всіх наступних стадіях пізнавального процесу – запам'ятовуванні та осмисленні. Підвищена виснажуваність уваги

виявляється в низькій інтелектуальній працездатності, підвищеній інертності, проблемах перемикання з одного завдання на інше, "трафаретних" методах вирішення пізнавальних завдань. У цієї групи дітей виявляється неформованим уміння цілеспрямовано аналізувати умови розумового завдання, ситуації, в якій вони перебувають у реальному житті, виділяти в ній суттєві елементи, здійснювати порівняння, узагальнення, абстрагування, здійснювати контроль та адекватно оцінювати результати своєї діяльності. Виникають практичні труднощі у плануванні та адекватному виборі розв'язання завдань, а також при послідовному здійсненні операцій, якими дитина володіє, зокрема у здійсненні "покрокового" контролю над своєю діяльністю.

Діти, що мають порушення у програмуванні висловлювання, тобто порушення в ланці програмування внутрішнього плану мовлення, спостерігаються своєрідні варіанти труднощів у вирішенні розумових завдань; план розв'язання завдання у них відсутній. При дослідженні виявлялася неформованість мотивації та орієнтовної діяльності дитини, що виявлялося за умови поступового ускладнення завдань.

Аналогічні явища простежувалися і під час завдань зі сфери вербально-логічних видів мислення. Так, при описі сюжету серії послідовних картинок такі діти лише зі стимулюючою допомогою справлялися з легкими серіями (сюжети з явним змістом, невелика (2-3) кількість картинок у серії), але вони не могли орієнтуватися в сюжетах із прихованим змістом, зі збільшенням обсягу картинок у серії. Їм була характерна інактивність, інертність у різних видах діяльності.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігалися певні складнощі під час розв'язання розумових завдань. У діях дітей при розв'язанні наочних завдань спостерігалися персеверації (наприклад, як зайва картинка дитина весь час показує картинку в правому верхньому кутку, оскільки одного разу ця позиція збіглася з реальним рішенням), а при

класифікації виражено "зісковзування" з основного на побічну ознаку, що характеризує непослідовність мислення.

Під час виконання завдань серії відзначалося незнання дітьми правильного розташування картинок відповідно до логічного розвитку подій. Часто спостерігалася не логічна, а життєва послідовність. Наприклад, деякі діти мали картинку, на якій мама дає дівчинці ліки, попереду картки, на якій її оглядає лікар, мотивуючи це тим, що мама завжди лікує дитину сама, а лікаря викликає лише для того, щоб виписати довідку.

Більшість піддослідних – 6 дітей (60 %) не впоралися із завданням, дотримуючись початкової інструкції. Їм доводилося вводити вербальне позначення понять, що класифікуються. Експериментатор запитував: "А навіщо ти кладеш малюнок конячки в цю групу? Адже тут тигр, лев, вовк, тобто тільки ті тварини, які живуть на волі, в лісі або в джунглях. Це – дикі тварини, а кінь – домашня тварина, яка живе з людиною, і т. д."

Для діагностики мислення і процесу навчання дитини пропонували інший набір карток, і в цьому випадку роботу не переривали навіть тоді, коли він припускався помилок. Були відмічені випадки, коли діти після пояснення дорослого не могли впоратися із завданням – 4 людини (40%), і не могли назвати розкладені групи картинок – 2 людини (20%). Їм пропонувалася легша класифікація (овочі та меблі, люди та транспорт), з якою вони справлялися, припускаючи поодинокі помилки. Але, як показують літературні дані, правильне виконання таких завдань більш характерне для дітей 4,5-5 років. Ця обставина свідчить про недостатню сформованість розумових операцій та низький рівень розвитку вербально-логічного мислення дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення.

Виявлені особливості вербально-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення привели нас до переконання, що переважна частина досліджуваних дітей не має самостійного оволодіння вербально-логічним мисленням.

Педагогічний процес повинен нести в собі коригуючий вплив, що передбачає спеціальні вправи і завдання, створені для розвитку вербально-логічного мислення. Це викликає необхідність розробки нових шляхів та засобів логопедичної роботи з дошкільнятами, які мають загальне недорозвинення мовлення.

2.2. Способи розвитку словесно-логічного мислення дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та результати констатуючого експерименту, спрямованого на вивчення особливостей вербально-логічного мислення дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення, показали, що у переважній частині досліджуваних дітей не відбувається самостійного оволодіння розумовими операціями. Недостатній рівень сформованості вербально-логічного мислення поєднується у дітей з низьким рівнем сформованості пізнавальних інтересів, а також несформованістю мовленнєвих засобів спілкування. Все це вказує на недостатність використання спеціальних засобів та прийомів логопедичного впливу, що сприяють розвитку вербально-логічного мислення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Мета експериментального навчання полягала у визначенні напрямів та прийомів щодо розвитку вербально-логічного мислення дошкільнят цієї категорії. При розробці експериментального навчання ми спиралися на провідні роботи вітчизняних дослідників, які займаються питаннями розвитку мовлення та розумових процесів у загальній та спеціальній педагогіці - Л. А. Венгер, С. Є. Гавріна, В. П. Глухова, Є. С. Єрмакова, Н. С. Жукова, А. В. Запорожець, В. А. Калягін, Т. С. Овчиннікова, Т. В. Пристяжна, Є. А. Стребелева та інші автори [8; 11; 14; 20; 26; 28; 52; 61].

Експериментальне навчання проводилось у логопедичній групі–дитячий садок "Сонечко". У ньому брало участь 10 дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

При розв'язанні поставлених завдань ми спиралися на такі важливі положення логопедичного впливу:

- принцип розвитку, який передбачає еволюційно-динамічне вивчення виникнення дефекту;
- принцип діяльнісного підходу, теоретичною основою для формування якого є ідея про основну роль діяльності в психічному розвитку дитини, висунута Л. С. Виготським і розвинена потім у працях О. М. Леонтьєва, Д. Б. Ельконіна [10; 36; 70]. Зазначений принцип визначав тактику проведення корекційної роботи, шляхи та способи реалізації поставлених завдань;
- принцип системного підходу, заснованого на системній будові та взаємодії різних компонентів мовлення: фонетики, лексики, граматики. Цей принцип забезпечував також дотримання систематичності всього корекційно-розвивального впливу, оскільки лише проведення добре продуманої, раціонально спланованої, скоординованої та щоденної роботи дає підстави говорити про реальне досягнення отриманих результатів;
- принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дітей, що передбачає вплив не тільки на виявлений у дитини мовленнєвий недолік, а й на немовленнєві процеси; цілісний розвиток її особистості за допомогою специфічних та неспецифічних корекційно-педагогічних засобів та прийомів. Відповідно до цього принципу забезпечувався інтегрально-особистісний характер логопедичної роботи, який передбачав обов'язковий облік як мовленнєвих, так і індивідуально-типологічних особливостей дошкільнят, а також закономірностей загального психологічного та мовленнєвого онтогенезу;

- принцип взаємодії різних фахівців, згідно з яким усі фахівці під час створення моделі корекції мовленнєвого порушення працювали під керівництвом експериментатора та логопеда групи. Цим забезпечувалася комплексність корекційного впливу та можливість проведення відповідної мовленнєвої роботи не тільки безпосередньо, а й опосередковано, використовуючи для цього резерви різних видів дитячої діяльності (ігрової, навчально-пізнавальної, продуктивної та ін.), режимних моментів у дитячому садку, інших видів виховання, вільного спілкування та взаємодії дитини з дорослими в сім'ї. На основі рекомендацій, що надавалися експериментатором та логопедом у тісній співпраці з ними, педагоги та батьки створювали умови для логопедизації життя дітей, організовуючи збагачене предметно-розвивальне та підтримуюче мовленнєве середовище в умовах дитячого садка та в сім'ї. Це дозволяло надавати логопедичну допомогу дітям як паралельно освітньому процесу (у формі спеціальних логопедичних занять), так і в його контексті за допомогою активного залучення уваги до мовленнєвого розвитку дитини близьких їй дорослих та її рівноправного партнерства в корекційно-освітньому процесі;

Найважливішим у роботі був принцип комунікативного підходу до формування усного зв'язного мовлення дітей, який передбачав широке використання форм і прийомів навчання (включаючи ігрові), що сприяють активізації різноманітних мовленнєвих проявів у дітей.

У процесі логопедичної роботи з дітьми передбачалися різні вправи, спрямовані на розвиток логічних операцій: класифікації, аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, родовидових відносин, відносин частина-ціле, протиставлення та ін.

Так, з метою розвитку класифікації пропонувалися такі види завдань:

а) Класифікація предметів за картинками: дітям пропонуються картинки і дається завдання розкласти їх у дві групи (критерій класифікації не називається). Наприклад: помідор, яблуко, груша, ріпа, огірок, апельсин;

стіл, чашка, диван, тарілка, стілець, блюдце; лисиця, кішка, заєць, ведмідь, собака, корова; синиця, метелик, снігур, горобець, бабка, бджола.

б) Гра "Назви "зайве" слово": логопед називає слова та пропонує дітям вказати "зайве" слово, а потім пояснити, чому це слово зайве. Наприклад: стіл, шафа, килим, крісло, диван; зима, квітень, весна, осінь, літо; молоко, вершки, сир, сало, сметана; думати, їхати, розмірковувати, гадати; хоробрий, дзвінкий, сміливий, відважний.

Формування процесів порівняння можна здійснювати з використанням таких прийомів роботи:

а) Гра "На що схоже?": дітям пропонується підібрати схожі слова (порівняння): Білий сніг схожий на (що?); синій лід схожий на...; густий туман схожий на...; чистий дощ схожий на...; блискача на сонці павутинка схожа на... Слова для довідок: вата, пух, скло, білий дим, сльози, срібло.

б) Гра "Закінчи речення" або "Підбери порівняння": Земля вкрита снігом, як...; лід блищить біля берега, як...; туман стелиться над озером, як...; дощі течуть по обличчю, як...

в) Порівняй слова, поясни, чим вони відрізняються: Підбери картинки до цих слів і придумай речення. шити-в'язати; класти-ставити; будувати-лагодити; мити-прати; чистити-підмітати; нести-везти; лежати-спати; лежати-стояти; малювати-розмальовувати.

г) Гра "Порівняй навпаки": використовуються слова: більше-менше, важче-легше, вище-нижче, швидше-повільніше та ін. Вантажівка та таксі. Що більше? Що вище? Жираф та кінь. Хто вищий? Хто нижчий? Слон та ведмідь. Хто важчий? Хто легший? Заєць та черепаха. Хто бігає швидше? Хто рухається повільніше?

Працюючи над лексиною, важливо формувати процеси узагальнення, синтезу, родовидові узагальнення, відносини "частина-ціле".

Зразкові завдання:

а) Відгадай узагальнююче слово за функціональними ознаками, за ситуацією, в якій найчастіше знаходиться предмет, званий цим словом.

Наприклад: Зростають на грядці на городі, використовуються в їжі (овочі). Зростають на дереві в саду, дуже смачні та солодкі. Як назвати одним словом те, що ми надягаємо на голову, тіло, ноги?

б) Відгадування назви предмета за узагальнюючим словом та з опису його диференціальних ознак. Наприклад: Що це? Овочі, круглі, червоні, смачні.

в) "Назви частини": Можливі два варіанти: а) за картинкою; б) за уявленням. Логопед називає слово, пропонує уявити цей предмет (або тварину) та назвати його частини. Наприклад: кіт - тіло, голова, лапи, пазурі, хвіст, ніс, вуха, очі, вуса, шерсть. Вантажівка - ...; будинок - ...; дерево - ...

г) Відгадай предмет за назвою його частин: Кузов, кабіна, колеса, кермо, фари, дверцята (вантажівка); стовбур, гілки, суки, листя, кора, коріння (дерево); крила, кабіна, хвіст, мотор (літак).

Розвиток розумової операції аналізу може бути з виділенням з цілісного образу предмета його окремих ознак.

Зразкові завдання:

а) Відгадування загадок за картинкою за допомогою епітетів (пропонується кілька картинок, з яких треба вибрати потрібні). Наприклад: Я високий, з тонкою шиєю, плямистий (жираф); я низький, товстий та сірий (бегемот); я грізний, великий, з довгою гривною (лев); я горбатий, з довгою шиєю та тонкими ногами (верблюд).

б) Складання дітьми загадок-описів за певним планом. Дітям пропонується скласти загадку про одяг, використовуючи опис кольору, величини, форми, матеріалу, з якого вона зроблена, пори року, коли її носять. Наприклад: смугастий, довгий, теплий, вовняний, носять восени, взимку. Що це таке? (Шарф).

в) Гра з м'ячем "Який це предмет?": Логопед називає ознаку і кидає м'яч одному з дітей. Той, хто спіймав м'яч, називає предмет, який має цю ознаку, і повертає м'яч логопеду. Далі логопед кидає м'яч по черзі іншим дітям. Наприклад: Довга - мотузка, гумка, стрічка, дорога, нитка, коса,

спідниця; широка - вулиця, річка, дорога, кофта, стрічка; круглий - м'яч, куля, пелюстка, стіл, помідор...; смачне - яблуко, тістечко, морозиво.

Закріпленню смислових зв'язків між предметами та їх ознаками сприяють і завдання щодо встановлення аналогії.

а) Розклади картинки за подібністю: На дошці виставляється вертикальний ряд картинок: вівця (або баран), дерево, корова, колоски. Дітям лунають картинки: светр, шапка, вовняні рукавиці (або рукавички), шарф (до картинки "вівця"); дерев'яні шаблі, дерев'яні ворота (або паркан), стілець (до картинки "дерево"); пляшка молока, масло, сир, морозиво (до картинки "корова"); хліб, батон, бублик, рогалик (до картинки "колоски"). У кожної дитини по 1-2 картинки. Логопед пропонує дітям покласти свою картинку до однієї з чотирьох картинок на дошці та пояснити, чому вони поклали саме так.

б) Гра "Пара до пари" (підібрати слова за аналогією). Логопед пропонує вибрати слова так, щоб вийшли схожі пари слів, а потім пояснити, чим схожі ці пари. Огірок – овоч, ромашка – (земля, квітка, клумба); годинник – час, градусник – (ліжко, температура, вікно); стіл – скатертина, підлога – (меблі, дошки, килим); стілець – дерево, булка – (стіл, колос, ніж); машина – шофер, літак – (машиніст, льотчик, небо); ручка – пенал, зошит – (книга, парта, портфель).

в) Згадайтеся, яким буде четверте слово (смислові ряди). Пальто-гудзик, черевик – ... Птах-гніздо, людина – ... Ранок – ніч, зима – ... Школа – навчання, лікарня – ... Будинок – дах, книга – ... Людина – дитина, собака – ...

З метою розвитку здатності до протиставлення рекомендуються такі види завдань.

а) Вибрати з трьох чи чотирьох слів одне, протилежне за змістом: холодильник – (морозиво, плитка, лампа, сніговик); олівець – (зошит, ручка, гумка, альбом); цукор – (мило, чай, кавун, лимон, чайник); молоток – (сокира, кліщі, рубанок, цвях); душ – (мило, рушник, мочалка).

б) Закінчити речення і назвати слова - "не друзі": Слон великий, а комар – ...; камінь важкий, а пушинка – ...; Попелюшка добра, а мачуха – ...; молоко рідке, а сметана – ...; сажа чорна, а сніг – ...; вдень ясно, а вночі – ...; дерево високе, а кущ – ...

в) Порівняй: за смаком - гірчицю та мед; за висотою - дерево та квіти; за товщиною - канат та нитку; за шириною - дорогу та стежку; за вагою - гирю та олівець; за віком - юнака та старого.

г) Гра з м'ячем "Скажи навпаки": логопед називає слово та кидає м'яч одному з дітей. Той, хто спіймав м'яч, повинен придумати слово, протилежне за значенням, сказати це слово і кинути м'яч назад логопеду: одягнути – (роздягти), підняти – (опустити), кинути – (зловити), сховати – (знайти), покласти – (прибрати), дати – (взяти), купити – (продати), налити – ...

У процесі формування структури речення, особливо складнопідрядного, створюються сприятливі умови для розвитку причинно-наслідкових та інших смислових зв'язків.

Рекомендуються такі види завдань:

а) Гра "Закінчи речення": Я одягла теплу шубу, щоб було тепло, щоб піти гуляти, щоб не замерзнути. Ми запалили світло, щоб було світло, щоб читати книгу.

б) "Хто швидше відповідь на запитання?": Сестру брат кличе додому. Хто вдома? (Брат) Хто на вулиці? (Сестра). Машу слухає мати. Хто казав? (Маша) Хто слухав? (Мама). Сергій ударив Рому. Хто забіяка? (Рома). Ваня йшов попереду тата. Хто йшов позаду? (Тато). Ліс позаду будинку. Що попереду? (Будинок). Собака біг за кішкою, а хлопчик йшов позаду собаки. Хто був попереду? (Кішка).

в) Гра "Знайди помилку": логопед пропонує дітям послухати речення, визначити, чи правильно воно складене, а якщо неправильно, то виправити його. Йшов дощ, бо я взяла парасольку. Квіти не поливали, бо вони засохли. Сонечко ховається, бо вночі темно. Річка замерзла, бо діти взяли ковзани. Настала весна, бо прилетіли граки.

Гра "Вчимося уявляти наслідки подій"

Мета гри: навчити дітей визначати варіанти наслідків деяких подій у природі та житті людей.

У природі все взаємозалежне. Зараз я назву деякі події, які можуть статися в природі, а ти назви якнайбільше подій, які можуть статися через названу подію в природі або в житті людей.

Причинно-наслідкові зв'язки

Ціле літо не було дощу:

- а) засохли всі рослини;
- б) загинув урожай;
- в) тварини залишилися без корму;
- г) земля висохла, потріскалася;
- д) багато пожеж;
- е) пересохли водойми.

Щодня влітку лив дощ:

- а) не визрів урожай овочів та фруктів;
- б) у рослин підгнило коріння;
- в) неможливо було засмагати, купатися;
- г) все літо довелося ходити в плащі;
- д) повінь;
- е) аварії на дорогах.

Взимку сніг майже не накрив землю:

- а) зима холодніша;
- б) не буде повені;
- в) багато рослин замерзли (або загинули);
- г) навесні рослинам не вистачило вологи;
- д) погана схожість озимих;
- е) поганий урожай;
- ж) у двірників мало роботи.

За зиму випало дуже багато снігу:

- а) рослини добре перезимували;
- б) навесні всім рослинам вистачило вологи;
- в) гарний урожай;
- г) багато роботи двірникам;
- д) застряг транспорт;
- е) зламалося багато гілок;
- ж) важко людям пересуватися;
- з) багато снігу для зимових ігор.

Кілька днів поспіль дув сильний вітер:

- а) облетіло листя на деревах та пелюстки квітів;
- б) зірвало дахи з будинків;
- в) повалилися дерева;
- г) неможливо пересуватися;
- д) піднялися пилові бурі;
- е) аварії.

Після теплих травневих днів вдарив мороз:

- а) замерзли квіти та зав'язі плодів;
- б) немає врожаю ягід;
- в) загинуть ранні посіви, посадки.

Дівчинка впустила олівець на підлогу:

- а) почала піднімати й сильно вдарилася головою об стіл;
- б) олівець закотився в щілину;
- в) з нірки вибігла мишка і забрала олівець;
- г) у олівця зламався грифель, і дівчинка не змогла намалювати

малюнок.

З вікна викинули шматочок булки:

- а) собаки побилися через нього;
- б) злетілася згряя горобців;
- в) зібралася ціла купа мурах;
- г) жінка дуже лаялася, бо булка влучила їй по голові.

Садівник зі шланга почав поливати клумбу:

- а) шланг прорвало, і водою облило всіх;
- б) залишив шланг на землі й залив усі квіти.

Вправи у віршах "Встанови причину та наслідок"

Мета: навчити дошкільнят встановлювати причину та наслідок.

Вітер

Вчора був дуже сильний вітер.

Він поламав великі гілки.

Вони стежки перекрили.

Усі вранці гілки оминали.

Запитання:

Чому вранці люди не могли пройти дорогою?

Що потрібно зробити для того, щоб можна було вільно ходити доріжками?

Квіти

Забули діти про квіти

І їх не поливали.

А до кінця тижня

Усі квіти зав'яли.

Запитання:

Чому зів'яли квіти?

Що діти мали робити, щоб квіти не зав'яли?

Бешкетник

Не послухав хлопчик маму

І по калюжах бігав довго.

Намочив усі туфлі, ноги.

Здогадатися нам не складно –

Він застудився і захворів.

Зліг у ліжку з температурою.

Більше в калюжу не хотів.

Запитання:

Чому хлопчик захворів?

Чому не можна без спеціального взуття ходити холодними калюжами?

Чим можна поранитися в калюжі, якщо вона непрозора?

Білим-біло

Всю ніч на землю падав сніг.

Його вистачило б на всіх.

А вранці все біло-біло,

Будинки, дороги замело.

Сніг на деревах і будинках,

Він на ганку та кущах.

Запитання:

Чому вранці все стало біло-біло?

Що засипав сніг?

Чому добре, коли зима снігова?

Сніг

Сніг валив усю ніч, увесь день,

І замів дороги.

Ні проїхати, ні пройти

Люди не можуть.

Вийшли двірники, машини,

Щоб замети всі прибрати,

Щоб машини на дорогах

Перестали застрягати.

Запитання:

Чому машини не могли проїхати?

Чому люди не могли пройтися?

Як вирішили цю проблему?

Які автомобілі допомагають розчищати тротуари?

Драчун

Саша битися дуже любить,
 Ображає всіх підряд.
 У дитячому садочку хлопці
 З ним водитися не хочуть.
 Не хочуть на день народження
 Сашу в гості запрошувати,
 Не хочуть з ним поділитися,
 Слово добре сказати.

Запитання:

Чому із Сашком діти не хочуть грати?
 Чому не запрошують його на день народження?
 Чому не діляться із Сашком нічим?
 Як треба поводитися, щоб усі з тобою дружили?

Цуценя

Свого цуценя Андрійко
 Погодувати не захотів.
 Надвечір цуценя Андрюшине
 Пожурилося і захворіло.
 Стало хлопчикові так соромно.
 Він цуценя пожалів,
 Нагодував його сметанкою,
 І щеня повеселішало.

Запитання:

Чому цуценя захворіло?
 Чому Андрію стало соромно?
 Як треба доглядати тварин?
 Ігри на розвиток мислення

Хто що любить? Підбираються картинки із зображеннями тварин та їжі для цих тварин. Перед дитиною розкладають картинки з тваринами та окремо картинки із зображенням їжі, пропонують усіх "нагодувати".

Назви одним словом: дитині зачитують слова та просять назвати їх одним словом. Наприклад: лисиця, заєць, ведмідь, вовк - дикі тварини; лимон, яблуко, банан, слива - фрукти. Або називати узагальнююче слово і пропонувати дітям назвати конкретні предмети, що належать до узагальнюючого слова. Наприклад: Транспорт - ...; Птахи - ...

Класифікація: дитині дають набір картинок із зображенням різних предметів. Дорослий просить розглянути їх і розкласти на групи, тобто відповідні з відповідними.

Знайди зайву картинку: розвиток розумових процесів узагальнення, відволікання, виділення суттєвих ознак. Підберіть серію картинок, серед яких три картини можна об'єднати в групу за якоюсь загальною ознакою, а четверта - зайва. Запропонуйте дитині знайти зайву картинку. Запитайте, чому вона так думає. Чим схожі картини, що залишилися.

Знайди зайве слово: прочитайте дитині серію слів. Запропонуйте визначити, яке слово є "зайвим". Приклади: Старий, старий, маленький, старий; Хоробрий, злий, сміливий, відважний; Яблуко, слива, огірок, груша; молоко, сир, сметана, хліб; Година, хвилинка, літо, секунда; Ложка, тарілка, каструля, сумка; Сукня, светр, шапка, сорочка; Мило, віник, зубна паста, шампунь; Береза, дуб, сосна, суниця; Книжка, телевізор, радіо, магнітофон.

Чергування: запропонуйте дитині намалювати, розфарбувати чи нанизати намисто. Зверніть увагу, що намистинки повинні чергуватися в певній послідовності. Таким чином можна викласти паркан із різнокольорових паличок тощо.

Відповідай швидко: дорослий, кидаючи дитині м'яч, називає колір; дитина, повертаючи м'яч, має швидко назвати предмет цього кольору. Можна називати не тільки колір, але й будь-яку якість (смак, форму) предмета.

Вправа на розвиток гнучкості розуму та словникового запасу: запропонуйте дитині назвати якомога більше слів, що позначають якість поняття - назви слова, що позначають дерева; чагарники; квіти; овочі;

фрукти; слова, які стосуються спорту; слова, що позначають звірів; домашніх тварин; наземний транспорт; повітряний транспорт.

Говори навпаки: запропонуйте дитині гру "Я говоритиму слово, а ти теж говори, тільки навпаки, наприклад: великий - маленький". Можна використовувати наступні пари слів: веселий-сумний, швидкий-повільний, порожній-повний, розумний-дурний, працьовитий-лінивий, сильний-слабкий, важкий-легкий, боягузливий-хоробрий, білий-чорний, твердий-м'який, гладкий-шорсткий.

Дуже важливим, на наш погляд, було складання оповідань з особистого досвіду. Це передбачало знання дітьми різного матеріалу і вміння аналізувати, розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами навколишньої дійсності. Ось чому навчання оповіданням такого виду включало використання різноманітних дидактичних ігор та вправ на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у природних та соціальних явищах, віршовані тексти на розвиток операцій узагальнення, класифікації та конкретизації, що сприяло мовленнєвому оформленню суджень та висновків.

Наводимо зразковий зміст дидактичного матеріалу, який використовувався в системі нашого корекційно-розвивального впливу. Запропонований матеріал був підібраний та систематизований відповідно до тематики занять, передбаченої програмою навчання та виховання дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю, та сприяв як розвитку логічного мислення, так і розширенню, активізації словникового запасу, що було необхідним фактором при навчанні складання зв'язних висловлювань.

Тематичні цикли

Тема "Овочі"

Овочі на грядці

Грають з нами у хованки.

Ось важкий кабачок

Ліг ліниво на бочок.
Ось капуста погладшала,
Від роси вся запітніла.
Помідори почервоніли
І на сонці задивились.
А зелений огірок
Під листочок раптом заліз.
Рівно на грядках знову
Під землею росте морква.
Буряк, ріпа та часник
Запасають сили на користь.
Цибуля красиво зеленіє,
Під землею сама гладшає.
Цілий город друзів -
Смачні різні овочі.

Запитання:

Як інакше можна назвати овочі?

Де ростуть овочі?

Які овочі ви знаєте?

У яких овочів їстівна верхня зелень, плоди над землею?

Які овочі їдять коренеплід, який дозріває під землею?

Що можна зробити з овочів?

Як овочі зберігають узимку?

Який догляд потрібен за овочами на городі?

Завдання:

Розповісти, з яких овочів можна приготувати борщ, салат, солянку
тощо.

Тема "Іграшки"

Запитання:

Що таке іграшки?

Які іграшки є у нас у групі?

Які іграшки є у вас вдома? Назвіть ваші улюблені іграшки.

Чи можна іграшкою виконати якусь роботу так само, як справжнім приладом, машиною, річчю? Чому?

Чому дітям потрібні іграшки?

Чи залишилися у ваших батьків їхні улюблені з дитинства іграшки?

Як потрібно ставитися до іграшок?

Завдання:

Дітям: скласти невелику розповідь про іграшки, використовуючи картинку, або про будь-які інші іграшки. Скласти детальну розповідь про одну іграшку.

Педагогу: показати дітям кольорові картинки з різними іграшками.

Тема "Одяг"

Запитання:

Що таке одяг?

Про який одяг йдеться у вірші?

Який одяг ви знаєте ще?

Чи є одягом головні убори? Взуття?

Навіщо потрібен одяг?

Як називається одяг, який носять улітку? Взимку? Навесні та восени?

Як зберігають одяг? Як доглядають за одягом?

Чому тварини не носять одягу, а люди носять?

Чим одяг дівчаток відрізняється від одягу хлопчиків?

У якому одязі вам зручно ходити? Чому?

Які елементи одягу ви знаєте?

Чим прикрашають одяг? Який? Як?

Завдання:

Дітям: скласти розповідь про свій одяг: яка, колір, якість, чим прикрашена, для чого призначена.

Педагогу: показати дітям кольорові картинки різного одягу.

Тема "Головні убори"

Запитання:

Що таке головний убір?

Які головні убори ви знаєте?

Як правильно підібрати головний убір за погодою? Сезонно?

Назвіть літні головні убори.

Назвіть зимові головні убори.

Назвіть головні убори, які носять навесні та восени.

Чи належать головні убори до одягу? Чому?

Завдання:

Дітям: скласти розповідь про головні убори, які потрібні для певної погоди або пори року.

Педагогу: показати дітям картинки з різними головними уборами.

Складання оповідань за темами

Вивчення кожного тематичного циклу обов'язково в кінцевому підсумку включало складання оповідань дітьми за темою.

"Овочі" – "Які овочі ростуть у бабусі в дитячому садку?", "Осінній урожай", "Подарунки з грядки" та ін.

"Фрукти" – "Що я люблю з фруктів?", "Наш сад", "Фрукти - радість для хлопців".

"Професії" – "Моя мама - кухар" (продавець, учитель, лікар, економіст).

"Наше місто" – "На якій вулиці я живу?", "Діти на прогулянці".

"Продукти харчування" – "Що я люблю?", "Що смачніше?"

"Одяг, взуття, головні убори" – "Мій гардероб", "Що одягнемо на прогулянку?"

"Меблі" – "Моя кімната", "Для чого потрібні меблі?", "Як я прибрав у квартирі", "Мій улюблений предмет меблів", "Як виготовляють меблі".

"Посуд" – "Навіщо потрібен посуд?", "Накриємо стіл", "Мій улюблений предмет посуду".

"Сім'я" – "Моя сім'я", "Моя мама", "Мій день народження", "Як я допомагаю мамі?", "Наш сімейний відпочинок", "Ми йдемо в гості".

Різні ігри та вправи на розвиток розумових операцій: аналізу та синтезу, класифікації, узагальнення, порівняння, передбачені в рамках експериментального навчання, допомагали засвоєнню причинності подій з особистого життя, які щодня зустрічаються в реальності, та сприяли розвитку пізнавальної діяльності дітей. З цією метою було підібрано та систематизовано дидактичний матеріал з різних методичних посібників таких авторів, як Є. А. Аляб'єва, Т. А. Ткаченко [2; 62], що сприяли формуванню пізнавальної активності дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення.

Наводимо приклади ігор та вправ на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у природних та соціальних явищах.

Гра "Чому це сталося?"

Мета гри: навчити дітей знаходити причину подій та явищ, з якими вони зустрічаються у навколишньому житті та при спостереженні за природою.

Дітям пояснювалося, що причин подій, що відбулися, може бути кілька, тому гра мала характер змагання - хто з дітей назве більшу кількість причин, або на складання невеликої розповіді. Граючи з групою дітей, кожному пропонувалося знайти причину, після чого з'ясовувалося, який варіант є найбільш правильним або цікавим. У грі дітям давалося завдання назвати якнайбільше можливих причин для кожної з описаних нижче ситуацій:

На ділянці дитячого садка всі рослини влітку засохли, бо...

Вранці люди побачили, що дороги та тротуари замело снігом, бо...

Вранці на землі з'явилися калюжі, бо...

Дівчинка вранці в дитячому садку не почала снідати, бо...

Після обіду у дітей були забруднені губи, бо...

Мама похвалила сина, бо...

Мама образилася на доньку, бо...

Сьогодні діти одягли гумові чоботи, бо...

Перехожі вийшли надвір із парасольками, бо...

Перехожі на вулиці підняли коміри пальта, бо...

Лід на річці розтанув, бо...

Сонце з'являється рідко, гріє дуже слабко, бо...

Усі гілки дерев покрилися інеєм, бо...

Річка вийшла з берегів, бо...

Навесні птахи в'ють гнізда, бо...

На городі овочі цього літа не вирости, бо...

У саду яблука та груші опали на землю, бо...

У всій хаті раптово згасли всі електричні лампи, бо...

Птахи відлітають на південь, бо...

Не чути було, що говорили актори в театрі, бо...

Овочі на городі поливають рано-вранці або ввечері, тому що...

У дошкільному віці мислення дитини входить у нову фазу розвитку. Відбувається як збільшення кола уявлень, так і розширення розумового кругозору, а й перебудова самої розумової діяльності. При правильній організації роботи дошкільник починає усвідомлювати причинні відносини між явищами, що спостерігаються, і розмірковувати про них, не впадаючи в протиріччя. Саме поняття образного мислення має на увазі оперування образами, проведення різних розумових операцій з опорою на уявлення. Тому зусилля тут мають бути зосереджені на формуванні у дітей вміння створювати в голові різні образи, тобто візуалізувати. Вправи для формування такого вміння досить докладно описані в розділі розвитку пам'яті. Тут ми їх доповнимо ще кількома завданнями на візуалізацію.

Вправи на візуалізацію – "На що це схоже"?

Завдання: треба придумати якнайбільше асоціацій на кожен малюнок. Оцінюється кількість та якість (оригінальність) образів. Вправу проводили з дітьми у формі змагання.

Благодатним матеріалом, що розвиває образне мислення, переосмислення значення слова та усвідомлення їх переносного значення, є використання загадок, прислів'їв, казок. Ми постійно залучали цей багатий матеріал для збагачення дитячого словника, для розвитку образного мовлення та розумових процесів.

Приміром, під час загадування віршів-загадок дітям разом із текстом пред'являвся картинний матеріал, який допомагав вибрати відповідь.

- Олена йшла із квітковим букетом

І посміхалася перехожим своїм.

Була весела і трохи горда.

Куди вона йшла? Ти дай мені відповідь, куди?

(За грибами, на рибалку, в лазню, вперше в перший клас, на день народження подруги, на свято, в магазин за хлібом).

- На пляжі біля води

Залишилися від туфель сліди.

Але ти мені скажи, не таї.

Чії вони можуть бути? Чії?

(Собаки, Павла Івановича, чаплі, кота Мурзика, хлопчика Гери, слона, дівчинки Соні).

- Я скажу вам відверто,

Торт купив у суботу Гена.

Дуже солодощі любив.

З ким же торт він поділив?

(З другом, з м'ячем, з Робінзоном Крузо, з мамою, з річковими раками, з бабусею, зі своїм собакою).

У межах експериментального навчання використовувалися вправи, створені для збагачення мови фразеологізмами, що також дозволяло активізувати розумову діяльність.

Наведемо деякі з них.

Доведи слово

- Дружніші за цих двох хлопців У світі не знайдеш. Про них зазвичай кажуть: Водюю... (Не розіллеш).
- Ми обійшли містечко Буквально вздовж і... (поперек), І так втомилися ми в дорозі, Що ледве... (волочили ноги).
- Фальшивлять, плутають слова, Співають хтось у ліс, хтось... (по дрова).
- Хлопці слухати їх не стануть: Від цієї пісні... (вуха в'януть).

Загадки-жарти "Що це?"

- Його вішають, приходячи до смутку; його задирають, зазнаючись; його всюди пхають, втручаючись не у свою справу (ніс).
- Не квіти, а в'януть; не долоні, а ними ляскають, якщо чогось не розуміють; не білизна, а їх розвішують (вуха).

Розучували з дітьми діалоги, текст яких включав фразеологізми. Наприклад, щодо лексичної теми "Домашні птахи" пропонували дітям посидіти тихо і послухати, про що говорить курка з курчам.

- Курча: "Курочко, чому люди кажуть: "Пишеш як курка лапою!"
- Курка: "А що це означає?"
- Курча: "Це означає нерозбірливо, некрасиво, прочитати неможливо".
- Курка: "А я тут до чого, не розумію".
- Курча: "Коли ти викопуєш із землі зернятко чи черв'ячка, ти залишаєш на землі сліди своїх лап. Ці сліди нагадують букви".
- Курка: "Я корм шукаю, а зовсім не пишу лапою. Ко-ко-ко, Петенько, ти чув, що люди придумали?"

Приклади фразеологізмів:

- Потрапити в халепу - за своєю помилкою опинитися в неприємному становищі.
- Змінитися в обличчі - набути іншого вигляду (збліднути, схуднути тощо).

2.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Щоб простежити можливості розвитку рівня вербально-логічного мислення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення, а також з метою виявлення результатів експериментального навчання та його ефективності, було проведено контрольний експеримент. Поставлену мету ми конкретизували в завданні аналізу кількісних та якісних показників рівня розвитку вербально-логічного мислення дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення до та після корекційного навчання, яке здійснювалось за спеціально розробленою системою.

Нами було обстежено всіх дітей, які брали участь у навчальному експерименті (10 дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення - експериментальна група). Вони навчалися за запропонованою системою навчання. Також була контрольна група з 10 однолітків з таким самим висновком, які займалися за традиційною методикою. Контрольний експеримент здійснювався у мовних групах дитячий садок "Сонечко" та дитячий садок "Росинка".

Матеріалом для перевірки розвитку мовлення послужили завдання, запропоновані в констатуючому експерименті. Обстеження проводилося індивідуально з кожною дитиною. Аналіз отриманих матеріалів у дітей експериментальної групи показав, що розроблена нами система напрямів та прийомів корекційно-педагогічної роботи мала позитивний вплив на якісні та кількісні показники розвитку вербально-логічного мислення.

Корекційне навчання показало, що діти, які становили експериментальну групу, стали активнішими і легко вступали в контакти з

дорослими та однолітками. У них відзначалися зрушення в оволодінні лексико-граматичними засобами мовлення; збільшився словниковий запас; їхня фраза стала більш змістовною та правильною у структурному оформленні. Діти почали використовувати прості поширені та складні речення в самостійному мовленні. Розповіді дітей відрізнялися більшою повнотою, логічністю, спостерігалось менше помилок, більше самостійності. Під час констатуючого експерименту ми виділили дві підгрупи дітей за рівнем успішності виконання завдань.

Результати навчального експерименту досліджуваної групи виявилися такими: середній рівень словесно-логічного мислення становив 6 дітей (60 %), низький рівень словесно-логічного мислення становив 4 особи (40 %). У той час як результати контрольної групи виявилися дещо нижчими: середній рівень словесно-логічного мислення становив 4 особи (40 %), низький рівень словесно-логічного мислення становив 6 дітей (60 %).

Таким чином, експериментальне вивчення виявило, що, незважаючи на наявний у дітей недостатній рівень сформованості вербально-логічного мислення, вони мають можливості для його розвитку за умови впровадження в процес навчання і виховання спеціальних засобів і прийомів логопедичної роботи.

Висновки до розділу 2

Мета експерименту була досягнута – вивчено особливості вербально-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Для цього було застосовано валідні методики, які дали змогу виявити як рівень сформованості мовленнєвих структур, так і здатність до логічного та причинно-наслідкового мислення.

Програма експерименту була системно побудована та складалася з двох серій. Перша серія – діагностика мовленнєвого розвитку за тестом Ф. Г. Даскалової, що охоплювала різні типи мовленнєвих завдань (асоціації, вживання частин мови, побудова речень, логічне завершення тощо). Друга серія – вивчення власне словесно-логічного мислення за допомогою завдань на класифікацію, логіку, послідовність подій, узагальнення та причинно-наслідкові зв'язки.

За результатами обчислення коефіцієнта мовленнєвого розвитку (КоРР), більшість дітей показали низький або значно низький рівень мовленнєвого розвитку. У відповідях дітей спостерігалися типові ознаки ЗНМ: обмежений словниковий запас, труднощі у вживанні частин мови (особливо дієслів і прикметників), побудові зв'язних висловлювань.

Особливості словесно-логічного мислення:

1. У тестах на логічне мислення діти допускали значну кількість помилок, що свідчить про недостатній рівень узагальнення, слабку сформованість логічних зв'язків і труднощі в абстрагуванні.

2. Вправи на встановлення послідовності подій (тест "Послідовні картинки") показали, що лише частина дітей змогли правильно розташувати події та логічно їх обґрунтувати. У більшості випадків міркування були фрагментарними, поверхневими, часто позбавленими логіки.

3. У тесті "Невербальна класифікація" значна частина дітей не змогла самостійно знайти принцип об'єднання об'єктів, що свідчить про труднощі з формуванням узагальнюючих понять.

4. Тест "Виключення зайвого" виявив низьку здатність до абстрагування, діти часто орієнтувалися на зовнішні, другорядні ознаки, а не на суттєві.

Якісний аналіз результатів показав:

1. Більшість дітей не використовували розгорнуті пояснення, відповідали односкладово або невпевнено.

2. Мовлення було переважно ситуативним, недостатньо структурованим, часто не відповідало на логічну суть питання.

3. Виявлено низьку здатність до перенесення способу міркування в нові ситуації, що вказує на слабку когнітивну гнучкість.

Отже, у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ спостерігається недостатній рівень сформованості словесно-логічного мислення. Це проявляється у труднощах з:

- розумінням і формулюванням причинно-наслідкових зв'язків;
- класифікацією предметів за родовими ознаками;
- побудовою узагальнюючих суджень;
- логічною послідовністю викладення подій;
- мовленнєвою продуктивністю як засобом мислення.

Ці результати вказують на необхідність спеціально організованої корекційної роботи, спрямованої на розвиток вербально-логічного мислення, формування граматичних структур мовлення, розширення словникового запасу та розвиток мислення як провідної пізнавальної функції в умовах підготовки до школи.

Кількісні показники сформованості словесно-логічного мислення:

1. Низький рівень словесно-логічного мислення зафіксовано у 9 дітей (90%). Ці діти виявили значні труднощі в розумінні інструкцій, формуванні зв'язного висловлювання, виборі слів за змістом тощо.

2. Середній рівень виявлено лише в 1 дитини (10%), яка продемонструвала деяку активність, самостійність та загальне розуміння завдань, але все ще з помилками.

Якісні особливості мислення дошкільників:

1. Діти часто давали нелогічні, життєво-емоційні відповіді, відчували труднощі в узагальненні, у виділенні суттєвих ознак предметів.

2. Спостерігалися персеверації, інертність мислення, недостатній внутрішній план дії, відсутність плану висловлювання.

3. Мовлення дітей характеризувалося низьким рівнем лексико-граматичних навичок, дефіцитом словника, неправильним синтаксисом.

4. При виконанні завдань багато дітей потребували постійної допомоги експериментатора, часто не розуміли інструкцій, розгублювалися.

5. Діти виявляли високу тривожність, напруженість, невпевненість. Часто уникали зорового контакту, сиділи скутими, виявляли низьку мотивацію.

6. У більшості учасників дослідження були виявлені ознаки зниженої інтелектуальної працездатності, проблеми з концентрацією уваги, нездатність до переключення між завданнями.

Групова класифікація дітей:

1. Перша група - 7 дітей (70%) з низьким рівнем словесно-логічного мислення, потребували значної підтримки, не проявляли ініціативності.

2. Друга група - 3 дитини (30%) з середнім рівнем, які були активнішими, але здійснювали граматичні й логічні помилки.

Ефективність корекційного навчання підтверджено експериментально.

Проведений контрольний експеримент дозволив достовірно простежити динаміку розвитку вербально-логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Запропонована система корекційно-педагогічної роботи показала позитивний вплив на рівень мисленнєвої діяльності дітей експериментальної групи.

Діти експериментальної групи стали активнішими у спілкуванні з дорослими та однолітками, що свідчить про зростання їхньої соціально-комунікативної компетентності. Спостерігалось суттєве покращення в оволодінні лексико-граматичними засобами мовлення: збільшився словниковий запас, зросла граматична правильність та змістовність мовлення, діти почали вживати складні речення, їх розповіді стали логічними та послідовними.

Кількісні результати підтверджують успішність методики. В експериментальній групі:

- середній рівень вербально-логічного мислення - 60 % дітей (6 осіб);
- низький рівень - 40 % (4 особи).

У контрольній групі:

- середній рівень - 40 % дітей (4 особи);
- низький рівень - 60 % (6 осіб).

Це свідчить про помітно кращі результати у дітей, які навчались за спеціально розробленою корекційною програмою.

Результати підтверджують потенціал розвитку вербально-логічного мислення. Навіть за умов загального недорозвинення мовлення, діти мають реальні можливості покращення показників мислення за умови цілеспрямованого педагогічного впливу. Важливу роль у цьому відіграє системна логопедична робота, що включає мовленнєві, когнітивні та комунікативні вправи.

Досвід проведення навчального експерименту доводить доцільність використання спеціально розроблених прийомів і засобів, спрямованих на розвиток вербально-логічного мислення, що має бути інтегрованим компонентом корекційної роботи з дітьми із ЗНМ.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження було спрямоване на вивчення проблеми розвитку вербально-логічного мислення у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення. Діти цієї категорії відчують труднощі в оволодінні навичками зв'язного, передусім монологічного мовлення, мають обмежений словниковий запас, у них відзначаються проблеми лексико-граматичного оформлення висловлювання, помилки у побудові розгорнутих речень, порушення смислової організації висловлювань, відсутність зв'язків між елементами повідомлення. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку та вибору нових шляхів та форм логопедичної роботи, спрямованих як на розвиток внутрішньомовних, так і розумових процесів, формування пізнавального інтересу, підвищення мотивації до діяльності. А це, у свою чергу, сприятиме більш ефективному подоланню мовленнєвого дефекту. На жаль, доводиться констатувати, що наразі є лише фрагментарні дані щодо розвитку вербально-логічного мислення в системі навчання та виховання дошкільнят з порушеннями мовлення. Це підкреслює актуальність та значущість проблеми дослідження.

З метою вивчення особливостей вербально-логічного мислення у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення було проведено констатувальний експеримент, що складався з двох серій діагностичних завдань.

Результати експериментального вивчення показали, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігається недостатня сформованість вербально-логічного мислення, пізнавальних інтересів та мовленнєвих засобів спілкування. У дітей виявляється несформованим уміння цілеспрямовано аналізувати умови розумового завдання, ситуації, виділяти в ній суттєві елементи, здійснювати порівняння, узагальнення, абстрагування та адекватно оцінювати результати своєї діяльності. У дошкільнят із ЗНМ, що мають порушення у програмуванні висловлювання,

спостерігаються своєрідні варіантності труднощів у розв'язанні розумових завдань, несформованість мотивації та орієнтовної діяльності дитини.

Результати експериментального вивчення привели нас до переконання, що у переважній частині дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення не відбувається самостійного оволодіння вербально-логічним мисленням. Педагогічний процес повинен нести в собі коригуючий вплив, що передбачає спеціальні вправи та завдання, створені для розвитку вербально-логічного мислення. Це дозволило розробити змістовну, методичну та організаційну сторони логопедичної роботи, спрямовану як на підвищення рівня мовленнєво-розумового розвитку дошкільнят з недорозвиненням мовлення, так і на підвищення результативності процесу навчання в цілому в умовах дошкільного навчального закладу.

Корекційна робота мала виховний характер і була спрямована не тільки на розвиток вербально-логічного мислення, а й на всебічний розвиток особистості, її пізнавальної, емоційної та комунікативної сфери. Розвиток вербально-логічного мислення здійснювалося шляхом підбору мовленнєвого матеріалу з урахуванням актуальної для дітей тематики, пізнавальних можливостей, вікових та психологічних особливостей, різноманітних завдань, створенням сприятливої емоційної атмосфери на заняттях, а також шляхом активного включення дітей у комунікативну діяльність. Це здійснювалося як у процесі різноманітної практичної діяльності, так і на спеціальних заняттях. Підсумком корекційної роботи з дітьми були якісні та кількісні зміни у розвитку вербально-логічного мислення. Як показав контрольний експеримент, запропонована та апробована методика експериментального навчання підвищила ефективність логопедичної роботи в рамках розвитку вербально-логічного мислення дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення.

Експериментальне вивчення виявило, що, незважаючи на наявний у дітей недостатній рівень сформованості вербально-логічного мислення, вони

мають можливості для його розвитку за умови впровадження в процес навчання і виховання спеціальних засобів і прийомів логопедичної роботи.

Таким чином, цілеспрямоване введення в систему логопедичної роботи спеціальних напрямів і прийомів розвитку вербально-логічного мислення є потужним фактором впливу і здатне позитивним чином впливати на мовленнєву та розумову діяльність дітей, удосконалювати їхні мовленнєві вміння та навички, формувати причинно-наслідкові зв'язки, що сприяє всебічному та гармонійному розвитку дитини.

У рамках дипломної роботи проблема розвитку вербально-логічного мислення у дошкільнят із загальним недорозвиненням мовлення набула частково практичного рішення. Різноманітність її складових потребує нових рішень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонович Є.А., Проців В.І., Свид С.П. Художні техніки у школі. - К., 1997.-305с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 137 с.
3. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
4. Бондар В. І. Дидактика: Підручник. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
5. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці : навч. посібник / В. І. Бондар. – К. : Наш час, 2005. – 176 с.
6. Боринець Н. І. Трудове навчання. Банк ідей для творчих проєктів / Н. І. Боринець: методичний посібник. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
7. Буркова Л. Технології в освіті / Л. Буркова // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 18-20.
8. Веремійчук І. М. Майструй і твори / І. М. Веремійчук. – К. :Либідь, 1998. – 72 с.
9. Вихрущ А.В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX - початок XX століття). - К., 2011. - 199с.
10. Від ремесла до творчості: Збірник. - К.: Час, 2008. - 152с.
11. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.
12. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
13. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
14. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 196 с.
15. Волков І.П. Вчимо творчості // Педагогічний пошук / Упор. І.М. Баженова - К., 1988. - С. 90-126.

16. Волкова Н. П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академія, 2003. – 576 с.
17. Воловик П.М. Теорія імовірності і математична статистика в педагогіці. -К.: Радянська школа. 1969. - 222с.
18. Гавриш М. Творчість на кожному уроці/ М. Гавриш // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. - 2010. - № 4 - С. 54 - 58
19. Гедвілло О.І., Носова І.О., Ковальова Г.В. Індивідуальний підхід до навчання з практикуму в майстернях // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2008. - №2. - С.44-47.
20. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посіб. / За ред. С. П. Бондар. - 2-ге вид., доп. - К. : Стилос, 2001. - 256 с.
21. Гура О. І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”: Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 224 с.
22. Забродський М. М. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 189 с.
23. Зязюн і. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К. : МАУП, 2000. - 309 с.
24. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей // Завуч (Шкільний світ). – 2008. – № 2. – С. 9–10.
25. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2005. – 180 с.
26. Касярум К. В. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи / К. В. Касярум // Збірник наукових праць. – 2011. – Частина 1. – С. 99–105.
27. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання: теорія та методика : монографія / Г. І. Коберник. – К. : Наук.світ, 2002. – 231 с.
28. Коновальчук М. Розвиток творчості молодших школярів : Система літературних завдань. - К. : Шкільний світ, 2010. - 120 с. - (Бібліотека «Шкільного світу»)

29. Крамаренко, С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. - 2002. - № 5-6. - С. 7-11.
30. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / Василь Кремень. - К. : Грамота, - 2005. - 447 с.
31. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
32. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. А. Педагогіка: Підручник. – К.: Знання-прес, 2003. – 418 с.
33. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник. – К.: Центр навч. літератури, 2005. – 128 с.
34. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник. – К.: “ЕксОб”, 1999. – 303 с.
35. Масол Л. М. Пропедевтика художнього сприймання молодших школярів / Л. М. Масол // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді : зб. наук. статей / упор. Л. М. Масол. – К., 1996. – Вип. 1 – С. 41–48.
36. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
37. Моляко В. О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема // Обдарована дитина. - 2005. - № 4. - С. 2-9.
38. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. - К. : 2004. - 256 с.
39. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навчальний посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – К.: Знання, 2006. – 252 с.
40. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
41. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2006. – 700 с.

42. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
43. Плохій З.П. Трудове виховання молодших школярів. - К.: Освіта, 2002. - 112с.
44. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. - К. : Академвидав, 2006. - 424 с.
45. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : [навч.метод. посіб. у 9 книгах] Книга 1. Інклюзивна освіта: вибір батьків / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К., 2010. – 70 с.
46. Робота з обдарованими дітьми. Сходінки творчого зростання. 1-4 класи: Посібник для вчителя/Упор. Гордіюк Н. М. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 152 с.
47. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посіб. - 2-ге вид., доп. - К. : Либідь, 2001. - 288 с.
48. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах - К. : Магістр, 1997. - 256 с.
49. Семенова А. В., Гурін Р. С. Осипова Т. Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2006. – 319 с.
50. Софій Н. Діти з особливими освітніми потребами / Н. Софій, Ю. Найда // Підручник для директора. – 2007. – № 5. – С. 61–71.
51. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с.
52. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. - К.: Рад. шк., 2011. - Т 3. - 464 с.
53. Телячук В.П., Лесіна О.В. Інноваційні технології впочатковій школі. Х.: ВГ «Основа», 2008.
54. Теорія і практика формування дитячого колективу / уклад. О. В. Кулаченко, І. В. Молодушкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 144 с.
55. Фіцула М.М. Педагогіка. - К.: Видавничий центр "Академія", 2002.-528 с.

56. Хорунжий В.І. Методика трудового навчання в початкових класах. Частина II. - Олександрія: РВА "Світло", 1996. - 96 с.
57. Хорунжий В.І., Черніка Г.П. Методика трудового навчання в початкових класах. Ч. I. - Олександрія: РВА "Світло", 1996. - 96 с.
58. Цируль К.Ю. Ручна праця в загальноосвітній школі. К.:Райдуга, 2006.- 214с.
59. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224
60. Шкода М.Н. Свята, традиції, звичаї українського народу. – Донецьк, 2000
61. Юсов Б. Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва / Б. Юсов // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3 – С. 40–42.
62. Ягупов В. В. Педагогіка: посібник. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
63. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2003. - 112 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Запитання та завдання за темами

Овочі

Запитання:

1. Як інакше можна назвати овочі?
2. Де ростуть овочі?
3. Про які овочі йдеться у вірші?
4. Які овочі ви знаєте ще?
5. У яких овочів їстівна верхня зелень, плоди над землею?
6. Які овочі їдять коренеплід, який дозріває під землею?
7. У яких овочів їстівні надземна та підземна частини?
8. Що можна зробити з овочів?
9. Як овочі зберігають узимку?
10. Який догляд потрібен за овочами на городі?

Завдання:

1. Дітям: розповісти, з яких овочів можна приготувати борщ, салат, солянку тощо.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки городу, грядок, різних овочів.

Фрукти

Запитання:

1. Що можна назвати фруктами?
2. Де ростуть фрукти?
3. Про які фрукти йдеться у вірші?
4. Які фрукти ви ще знаєте?
5. Які фрукти ростуть у садах нашого краю?

6. Які фрукти продаються в магазинах, на ринку, але не ростуть у нас?
7. Чим відрізняються фрукти?
8. Чому їсти фрукти корисно для здоров'я?
9. Як зберігають фрукти?
10. Що з них можна приготувати?
11. Чому варення з фруктів корисніше за цукор?
12. Які фрукти вам більше подобаються?
13. Чому?

Завдання:

1. Дітям: розповісти про якийсь фрукт: назву, колір, форма, запах, смак, на чому росте, коли дозріває.
2. Батькам: підібрати з дітьми кольорові картинки саду з різними плодовими деревами, а також картинки з окремими фруктами, включаючи ті, що у нас не ростуть (банан, ананас, апельсин, лимон, виноград, ківі тощо); намалювати улюблені з них.

Ягоди

Запитання:

1. Куди діти пішли по ягоди?
2. Які ягоди зібрали у лісі?
3. Як можна назвати ягоди, які ростуть у лісі? (Лісові.)
4. Чим відрізняються ці ягоди?
5. Чим схожі всі ягоди?
6. Які ягоди ростуть у вас на дачі?
7. Чому ягоди завжди збирають довго?
8. Що можна зробити з ягід?
9. Як зберігають ягоди взимку?
10. Яка найкисліша ягода? Де вона росте? (Журавлина.)
11. Чому можна сказати, що ягоди – соковиті плоди?

12. Які ви знаєте вірші та пісні про ягоди?

Завдання:

1. Дітям: скласти невелику розповідь про улюблені ягоди: форма, колір, смак, запах, на чому росте, де росте.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки – ліс, лісові ягоди.

Гриби

Запитання:

1. Де ростуть гриби? (У лісі, на луках.)
2. Які гриби ростуть на пні? (Опеньки.)
3. Про які гриби йдеться у вірші?
4. Знайдіть на малюнку ці гриби та розкажіть, чим вони відрізняються?
5. З яких частин складається гриб?
6. Чому в посушливе літо грибів мало?
7. Гриби відносяться до рослин чи тварин?
8. Чим гриби відрізняються від інших рослин? (Не цвітуть, немає насіння.)
9. Що можна зробити з грибів?
10. Як потрібно збирати гриби?
11. Чому треба добре знати, які гриби справжні, їстівні, а які хибні, для людини неїстівні?
12. Які ви знаєте гриби, отруйні для людини?

Завдання:

1. Дітям: назвати гриби та розділити на їстівні та неїстівні.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки, де зображено різні гриби.

Рослини

Запитання:

1. Чим рослини відрізняються від тварин?
2. Що є у всіх рослин?
3. Чим вони відрізняються одна від одної?
4. Чому серед рослин виділено групи: дерева, чагарники, трави, квітучі рослини, мохи, ягоди тощо?
5. Як зростання та розвиток рослин залежать від клімату?
6. Що будь-якій рослині потрібно для того, щоб рости та розвиватися?
7. Яку користь рослини приносять, крім того, що виділяють кисень?
8. Чому кажуть, що людина за життя повинна обов'язково посадити хоча б одне дерево?

Завдання:

1. Дітям: розповісти про рослини, які ростуть на ділянці дитячого садка.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки лісу, луки, різних дерев, кущів, трав, квітів.

Дерева

Запитання:

1. Чим дерево відрізняється від куща?
2. Дерево - це рослина чи тварина?
3. Які дерева ви знаєте?
4. Чим вони відрізняються?
5. Чим схожі?
6. Які дерева ростуть на нашій ділянці?
7. На які види можна поділити дерева за листям? (Хвойні, листяні.)
8. Як можна назвати дерева, що ростуть у саду? (Садові.)
9. Як дізнатися, скільки дереву років?
10. Скільки років може рости дерево? (Кедр до 500 років.)

11. Чому коріння дерев сягає глибоко в землю або широко закріплюється майже по поверхні землі?

12. Чому листяним деревам так важливо скинути листя на зиму?

Завдання:

1. Дітям: скласти розповідь про улюблене дерево; розповісти вірш.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки із зображенням листяних та хвойних дерев.

Чагарники

Запитання:

1. Чим чагарник відрізняється від дерева?
2. Які чагарники ви знаєте?
3. Які квітучі чагарники ви знаєте?
4. У яких чагарників гарні квіти та їстівні плоди?
5. Як людина доглядає за чагарниками в парках та скверах?
6. Як чагарнику можна надати будь-якої форми?
7. Які чагарники ростуть на ділянці?
8. Чому з чагарників виходять гарні огорожі?

Завдання:

1. Дітям: розповісти вірш про чагарник.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки, на яких зображені різні чагарники: бузок, жасмин, акація, ліщина, шипшина, смородина, агрус та інші.

Лугові квіти

Запитання:

1. Які квіти називають лучними?
2. Про які лугові квіти йдеться у вірші?
3. Які ще лугові квіти ви знаєте?
4. Де ще ростуть квіти?

5. Як можна назвати квіти, що ростуть у горах? У лісах? У полях? У воді?

6. Квіти належать до рослин чи тварин? Чому?

7. Які ваші улюблені квіти?

Завдання:

1. Дітям: розповісти про кожну квітку, з якої ви сплели б вінок.

2. Педагогу: показати дітям кольорову картинку, де зображено луг із різноманітними квітами.

Садові квіти

Запитання:

1. Які квіти можна назвати садовими?

2. Про які садові квіти йдеться у вірші?

3. Які садові квіти ви ще знаєте?

4. Які квіти виростають у вас на дачі?

5. Які квіти ростуть у нас на ділянці?

6. Як людина доглядає за садовими квітами?

7. Садові квіти - культурні чи дикорослі? Чому?

8. Які садові квіти цвітуть раніше за всіх?

9. Які садові квіти квітнуть восени?

10. Чим відрізняються садові квіти? Чим схожі?

11. Які садові квіти вам подобаються найбільше? Чим?

Завдання:

1. Дітям: скласти розповідь про квітучі рослини.

2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки з різноманітними садовими квітами.

Тварини

Запитання:

1. Чим тварини відрізняються від рослин?

2. Про які тварини йдеться у вірші?
3. Чому серед тварин виділили птахів, риб, комах та інші групи тварин?
4. Чим схожі тварини та людина?
5. Як називаються тварини, яких приручила людина?
6. Як називаються тварини, яких не приручила людина?
7. Порівняйте спосіб пересування різних тварин. (Літають, плавають, бігають, стрибають, повзають.)

Завдання:

1. Дітям: "перетворитися" на якусь тварину і розповісти про себе: зовнішній вигляд, місце проживання, харчування, пересування, звички, залежність від довкілля.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки з різноманітними тваринами, птахами, рибами, комахами.

Домашні тварини

Запитання:

1. Яких тварин називають домашніми?
2. Як їх доглядає людина?
3. Про яких свійських тварин йдеться у вірші?
4. Які домашні тварини ви знаєте ще?
5. Які тварини живуть з людиною на півдні країни? На півночі?
6. Яку користь людині приносять свійські тварини?
7. Які з тварин можуть переносити або перевозити важкі вантажі?
(Кінь, буйвол, слон, осел.)
8. Які зі свійських тварин дають людині і шерсть, і молоко, і м'ясо?

Завдання:

1. Дітям: скласти розповідь про свою домашню тварину або про тих, кого бачили в селі, на дачі.

2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки з домашніми тваринами у природному середовищі.

Дикі тварини

Запитання:

1. Яких тварин називають дикими?
2. Про яких диких тварин йдеться у вірші?
3. Де мешкають ці тварини?
4. Які дикі тварини ви знаєте ще?
5. Які дикі тварини мешкають у лісі? У морі? У степах? У горах? У спекотній савані?

6. Чому дикі тварини не дружать із людиною?
7. Яких тварин можна назвати хижими? Травоїдними?
8. Як хижі тварини здобувають собі їжу?
9. Що з ними буде, якщо вони не полюватимуть на інших тварин?
10. Чому виникла потреба охороняти диких тварин?

Завдання:

1. Дітям: порівняти зовнішній вигляд, звички, житла, спосіб вирощування потомства диких тварин (на вибір).

2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки з дикими тваринами в природному середовищі.

Птахи

Запитання:

1. Яких тварин можна назвати птахами?
2. На які два види їх можна поділити?
3. Де живуть птахи?
4. Які птахи названі у вірші?
5. Яких ви ще знаєте?
6. Як називаються птахи, які відлітають на зиму в теплі краї?

7. Як називаються птахи, що залишаються зимувати у нас?
8. Яких домашніх птахів ви знаєте?
9. Як людина доглядає за домашніми птахами?
10. Як називаються птахи, які живуть на воді та можуть плавати?
11. Що ти зробив би, якби міг літати, як птах?

Завдання:

1. Дітям: скласти розповідь про свійських птахів (зимуючих, перелітних, лісових тощо).
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки з різними птахами на небі, на гілках дерев, у траві.

Іграшки

Запитання:

1. Що таке іграшки?
2. Які іграшки є у нас у групі?
3. Які іграшки є у вас вдома?
4. Назвіть ваші улюблені іграшки.
5. Чи можна іграшкою виконати якусь роботу так само, як справжнім приладом, машиною, річчю? Чому?
6. Чому дітям потрібні іграшки?
7. Чи залишилися у ваших батьків їхні улюблені з дитинства іграшки?
8. Як потрібно ставитися до іграшок?

Завдання:

1. Дітям: скласти невелику розповідь про іграшки, використовуючи картинку, або про будь-які інші іграшки. Скласти детальну розповідь про одну іграшку.
2. Педагогу: показати дітям кольорові картинки з різними іграшками.

Одяг

Запитання:

1. Що таке одяг?
2. Про який одяг йдеться у вірші?
3. Який одяг ви знаєте ще?
4. Чи є одягом головні убори? Взуття?
5. Навіщо потрібен одяг?
6. Як називається одяг, який носять улітку? Взимку? Навесні та восени?
7. Як зберігають одяг?
8. Як доглядають за одягом?
9. Чому тварини не носять одягу, а люди носять?
10. Чим одяг дівчаток відрізняється від одягу хлопчиків?
11. У якому одязі вам зручно ходити? Чому?
12. Які елементи одягу ви знаєте?
13. Чим прикрашають одяг? Який? Як?

Завдання:

1. Дітям: скласти розповідь про свій одяг: яка, колір, якість, чим прикрашена, для чого призначена.
2. Педагогу: показати дітям кольорові малюнки різного одягу.

Головні убори

Запитання:

1. Що таке головний убір?
2. Які головні убори ви знаєте?
3. Як правильно підібрати головний убір за погодою? Сезоном?
4. Назвіть літні головні убори.
5. Назвіть зимові головні убори.
6. Назвіть головні убори, які носять навесні та восени.
7. Чи належать головні убори до одягу? Чому?

Завдання:

1. Дітям: скласти розповідь про головні убори, які потрібні для певної погоди або пори року.
2. Педагогу: показати дітям картинки з різними головними уборами.

Взуття

Запитання:

1. Що таке взуття?
2. Що спільного у всьому взутті?
3. Про яке взуття йдеться у вірші?
4. Яке взуття ми знаємо ще?
5. У якому взутті вам зручно ходити? Чому?
6. З чого зроблено взуття?
7. Як треба обирати взуття за погодою? Сезоном?
8. Як треба доглядати за взуттям?
9. Чому по калюжах можна ходити лише у гумовому взутті?
10. Навіщо в зимові чоботи вшивати хутро?
11. Чому літні сандалії не хутряні?

Завдання:

1. Дітям: скласти розповідь про своє улюблене взуття: як називається, для чого призначена, якого кольору, форми, який каблук, підошва, яка є оздоба, як її доглядати.
2. Педагогу: показати дітям картинки з різним взуттям на ногах дітей за сезоном.

Транспорт

Запитання:

1. Що таке транспорт?
2. Які види транспорту ви знаєте?

3. Який повітряний транспорт ви знаєте?
4. Чому його називають повітряним?
5. Чому повітряний транспорт найзручніший для перевезення людей та вантажів?
6. Який наземний транспорт ви знаєте?
7. Чому він називається наземним?
8. На які види транспорту ще можна поділити наземний транспорт?
(Пасажирський, вантажний, спеціального призначення, залізничний.)
9. Який підземний транспорт ви знаєте?
10. Де він здебільшого використовується? Чому?
11. Що людям потрібно зробити, щоб підземний транспорт міг пересуватися?
12. Який водний транспорт ви знаєте?
13. Чому він називається водним?
14. На які види транспорту можна поділити водний транспорт?
(Пасажирський, вантажний, військовий, спеціальний, підводний.)

ЗАВДАННЯ

1. Дітям: скласти невелику розповідь про транспорт за картинкою.
(Можна скласти розповідь про окремий вид транспорту.)
2. Педагогу: показати дітям картинки, де окремо представлені різні види транспорту (повітряний; водний; наземний; підземний).

ПОСУД

ЗАПИТАННЯ:

1. Що таке посуд?
2. Який буває посуд за призначенням?
3. Навіщо використовується кухонний посуд?
4. Навіщо використовується столовий посуд?
5. Навіщо використовується чайний посуд?

6. Який кухонний посуд ви знаєте?
7. Як його використовує ваша мати?
8. Який столовий посуд ви знаєте?
9. Чому при розміщенні посуду на столі потрібно дотримуватися певних правил?
10. Який чайний посуд ви знаєте?
11. Як називається комплект столового чи чайного посуду? (Сервіз.)
12. Що означає сервірувати стіл? (Накрити стіл скатертиною, кожному покласти серветку, розставити на столі весь необхідний для їжі посуд, ложки, виделки, хліб, страви.)

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти розповідь про сервірування столу на обід.
2. Педагогу: показати дітям картинки, де зображені кухня (їдальня, посуд стоїть за місцем призначення), плита, кухонний стіл, обідній стіл, буфет.

МЕБЛІ

ЗАПИТАННЯ:

1. Що таке меблі?
2. Які меблі ви знаєте?
3. Які меблі стоять у вашій квартирі?
4. Навіщо потрібні меблі?
5. Чим відрізняються різні стільці? Що мають спільного? (Можна поставити запитання щодо будь-яких меблів.)
6. Що робили мешканці кімнати у вірші?
7. Чому вони втомилися?
8. Де вони поставили шафу? Диван? Крісла?
9. Чому меблі можуть не поміститися в кімнаті?
10. Якого догляду потребують меблі?

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти розповідь про якийсь предмет кімнатної обстановки, виділивши основні частини, колір, форму, якість, призначення, види.
2. Педагогу: показати дітям картинку, де зображено кімнату з різними меблями.

ІНСТРУМЕНТИ

ЗАПИТАННЯ:

1. Що таке інструменти?
2. Які інструменти ви знаєте?
3. Навіщо вони призначені?
4. Чому молотком не можна пиляти дрова?
5. Чому пилкою не можна забивати цвяхи?
6. Чому шилом можна проткнути дірку?
7. Як потрібно доглядати за інструментами?
8. Де зберігаються інструменти?
9. Чому для кожного виду робіт потрібні свої інструменти?
10. Якими інструментами ви користувалися? Що ви робили?

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти невелику розповідь про роботу з одним чи кількома інструментами.
2. Педагогу: показати дітям картинки з різними інструментами (музичними; столярними - пила, сокира, рубанок, дріль, молоток тощо), включно із сучасними.

ПРОФЕСІЇ

ЗАПИТАННЯ:

1. Що таке професія?
2. Які професії ви знаєте?
3. Чому всі професії важливі?

4. Про які професії йдеться у вірші?
5. Що робить кухар? Лікар? Ветеринар? Будівельник? Кравчиха?
6. Які професії у ваших батьків?
7. Що вони роблять на роботі?
8. Чому потрібно поважати працю людей будь-якої професії?
9. Яку професію ви хотіли б опанувати, коли закінчите школу?

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти невелику розповідь про якусь професію.
2. Педагогу: показати дітям картинки, де зображені, наприклад, лікар, швачка, музикант, будівельник тощо.

ШКІЛЬНЕ ПРИЛАДДЯ

ЗАПИТАННЯ:

1. Що таке шкільне приладдя?
2. Яке шкільне приладдя ви знаєте?
3. Навіщо воно потрібне?
4. Про яке шкільне приладдя йдеться у вірші?
5. Навіщо школяреві потрібен ранець чи портфель?
6. Чому без пенала школяру було б незручно займатися на уроці?
7. Чому кожна шкільна приналежність має мати своє місце в портфелі?

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти невелику розповідь про шкільне приладдя.
2. Педагогу: показати дітям картинку, де зображено шкільне приладдя.

ПРИЛАДИ ДЛЯ ВИМІРЮВАННЯ

ЗАПИТАННЯ:

1. Що таке вимірювальний прилад?
2. Що можна виміряти приладом?

3. Які вимірювальні прилади ви знаєте?
4. Яким вимірювальним приладом можна виміряти температуру тіла та повітря?
5. Який вимірювальний пристрій використовується в магазинах?
6. Яким приладом можна виміряти тиск у людини? (Тонometr.)
7. Навіщо потрібні вимірювальні прилади людям?

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти невелику розповідь про вимірювальні прилади.
2. Педагогу: показати дітям картинки з різними приладами (ваги, годинники, градусник, барометр та ін.).

ЕЛЕКТРОПРИЛАДИ

ЗАПИТАННЯ:

1. Без чого електроприлади працювати не можуть?
2. Як підключаються електроприлади до електрики?
3. Які електроприлади ви знаєте?
4. Навіщо вони створені людьми?
5. Що буде, якщо в будинку відключать електрику?
6. Чому, перш ніж прасувати, праску треба включити в розетку?
7. Чому дітям з електрикою гратися не можна?
8. Чому електроприлади потребують обережного поводження?
9. Які електроприлади ви придумали б, якби були дорослими?

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти розповідь про роботу одного електроприладу.
2. Педагогу: показати дітям картинки з електроприладами, де видно розетку, шнур, вилку.

ПРОДУКТИ

ЗАПИТАННЯ:

1. Що таке продукти?

2. Навіщо вони створені?
3. На які групи можна поділити всі продукти харчування?
4. Де продаються продукти?
5. Як вони продаються?
6. Навіщо використовують упаковку (тару)?
7. Які знаєте молочні продукти? М'ясні? Кондитерські вироби?

Хлібобулочні вироби? Бакалійні товари?

8. Які відділи є ще у продуктовому магазині-супермаркеті?
9. Чому різні продукти мають бути у різних відділах?
10. Як дізнатися, що продукт свіжий?
11. Чому багато продуктів треба зберігати в холодильнику? Які?
12. Чому людина має харчуватися різноманітними продуктами харчування?

13. Чому не можна їсти багато солодощів?

14. Чому не можна переїдати жирного, солодкого, борошняного?

15. Чому потрібно дотримуватися режиму харчування?

16. Чому не можна їсти багато на ніч?

17. Які продукти діти повинні їсти, щоб швидко рости, бути здоровими та сильними?

ЗАВДАННЯ:

1. Дітям: скласти розповідь про те, як разом із мамою ходили у продуктовий магазин та купували продукти.

2. Педагогу: показати дітям картинки, де зображено магазин з різними відділами та продуктами.