

УДК 376-056.264:159.955

К.В. Луцько
k.lutsko@kubg.edu.ua

РОЗВИТОК ДОВЕРБАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ У ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, ЙОГО КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА МОЖЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Відомості про автора: Луцько Катерина, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

Contact: Katerina V. Lutsko, Ph.D. in education, senior researcher, associate professor of special psychology, correctional and inclusive education department of Institute of Human Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine. Email: k.lutsko@kubg.edu.ua

Луцько К. В. Розвиток акустичної складової мовлення та її проєкція на попередження та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / К. В. Луцько // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 7 у 2 т. – Том 1. – С. 185–196. – (Серія «Педагогічні науки»). ; **Луцько К. В.** Технології інтелектуального розвитку обдарованої дитини з особливими потребами в системі сучасної спеціальної освіти / К. В. Луцько // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали VII Міжнародної наук.-практ. конф., 16-20 вересня 2014 р., м. Київ. – С. 295–302.; **Луцько К. В.** Дослідження показників реакцій мозку на слуховий, зоровий, тактильний, руховий стимули при сприйманні мовлення та предметів засобами енцефалографії // Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.1. – 326 с.

Луцько К.В. Розвиток довербального мислення у дитини з особливими освітніми потребами, його корекційний потенціал та можливості практичної реалізації. Стаття присвячена проблемі розвитку довербального мислення дітей з порушеннями слухової функції та з порушеннями мовлення, з'ясування ефективності наочно-дійового мислення дитини, його сформованості в умовах, коли словесне мовлення

відсутнє або наявна затримка мовленнєвого розвитку. Питання про використання немовленнєвих ресурсів дитини з особливими освітніми потребами (ООП) для активізації її інтелектуальної діяльності, яка ґрунтується на відчуттях, сприйманнях, уявленнях у ранньому та дошкільному віці, потребує спеціального вивчення.

Наочно-дійове мислення, що розвивається на чуттєвій основі в умовах освоєння простору, усвідомлення часових послідовностей, складає підґрунтя для розвитку наочно-образного і словесно-логічного мислення у дітей дошкільного віку.

Вся діяльність (дії) дорослого і дитини здійснюється у певних просторових і часових межах, має часову послідовність обумовлену логічними закономірностями цілеспрямованої діяльності. У процесі дослідження виявлено, що діти мають труднощі у відтворенні тих дій, якими успішно оперують на практиці.

Ці дані можуть свідчити про те, що у дитини мисленнєва модель логіки діяльності не сформована у її уяві, пам'яті, у її свідомості, хоч у практичній реалізації логіка дій розгортається, як правило, адекватно, що може свідчити про затримку розвитку логічного мислення.

Виявлено потенційні можливості спеціальних вправ, спрямованих на формування у дитини уявлень про практичні дії дорослих, її власні, які розгортаються у просторі і часі, і складають підґрунтя розвитку її домовленнєвого логічного наочно-дійового мислення.

Ключові слова: довербальне мислення, наочно-дійове мислення, діти з порушенням слухової функції, діти з затримкою мовленнєвого розвитку, сприймання, уява, наочно-дійова пам'ять.

Луцько К.В. Развитие довербального мышления у ребенка с особыми образовательными потребностями, его коррекционный потенциал и возможности практической реализации. Стаття посвящена проблеме развития довербального мышления детей с нарушениями слуховой функции и с нарушениями речи, выявления эффективности наглядно-действенного мышления ребенка його сформированности в условиях, когда словесная речь отсутствует или имеется задержка речевого развития. В опрос об использовании неречевых ресурсов ребенка с особыми образовательными потребностями (ООП) для активизации его интеллектуальной деятельности, которая базируется, на ощущениях, восприятиях, представлениях в раннем и дошкольном возрасте, требует специального изучения.

Наглядно-действенное мышление, которое развивается на чувственной основе в условиях освоения пространства, осознания временных последовательностей, составляет основу для развития

наглядно-образного и словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста.

Вся деятельность (действия) взрослого и ребенка осуществляется в определенных пространственных и временных границах, имеет временную последовательность обусловленную логическими закономерностями целенаправленной деятельности. В процессе исследования выявлено, что дети испытывают трудности в воспроизведении тех действий, которыми успешно оперируют на практике.

Эти данные могут свидетельствовать о том, что у ребенка мыслительная модель логики деятельности не сформирована в его воображении, памяти, в его сознании, хотя в практической реализации логика действий осуществляется, как правило, адекватно, что может свидетельствовать о задержке развития логического мышления.

Выявлены потенциальные возможности специальных упражнений, направленных на формирование у ребенка представлений о практических действиях взрослых, его собственных, которые совершаются в пространстве и времени, и составляют основу развития его доречевого логического наглядно-действенного мышления.

Ключевые слова: довербальное мышление, наглядно-действенное мышление, дети с нарушениями слуховой функции, дети с задержкой речевого развития, восприятие, представление, наглядно-действенная память.

Kateryna V. Lutsko. Development of preverbal thinking in a child with special educational needs and its correctional potential and possibilities of practical implementation. The article is devoted to the problem of the development of preverbal thinking of children with violations of auditory function and speech impairment and to ascertain the effectiveness of the visual-active thinking of the child, its formation in conditions where verbal speech is absent or there is a delay in speech development. The issue of the use of infant resources for a child with special educational needs (SEN) to enhance her intellectual activity, which is based on feelings, perceptions, and attitudes in early and pre-school age, requires special study.

The visual-acting thinking that develops on an emotional basis in terms of space development, awareness of time sequences, forms the basis for the development of visual-figurative and verbal-logical thinking in preschool children.

All activities (actions) of an adult and the child are carried out in certain spatial and temporal limits, has a time sequence due to the logical laws of purposeful activity. In the course of the study, it was found that children have difficulty in reproducing those actions that are successfully used in practice. The obtained results have led to the conclusion that those actions

implemented by the child in practical activity are not sufficiently fixed in its visual memory, are limitedly realized in the visual-action thinking (only at the level of 2-3 actions).

This phenomenon questioned the effectiveness of the use of practical activities for the formation of the visual-active thinking of the child with SEN, since it was found difficult to activate the imagination, memory, errors in reproducing the sequence of actions. These data may indicate that a child's mental model of action logic is not formed in her imagination, in memory, in her mind, although in practice the logic of deployment is, as a rule, adequately developed. The imitation of the actions of adults lies within the limits of children's opportunities, but the lack of attention of adults to the formation of children's imagination of the sequence of actions, their logical development until the result, leads to a decrease in the potential of the formation of visual-active memory and visual-action thinking in children with violations auditory function and delayed speech development.

The potential possibilities of special exercises, aimed at forming in the child the ideas about practical actions of adults, their own, which unfold in space and time are the basis of the development of its contractual logical visual and action thinking.

Key words: preverbal thinking, visual-effective thinking, children with hearing impairment, children with delayed speech development, perception, imagination, visual-acting memory.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Від народження дитина з особливими освітніми потребами (ООП) перебуває у просторі (з його предметно-об'єктним наповненням, який вона сприймає,) і часі (що характеризується зміною динаміки сприймання нею заповненості простору різними предметами і діями людей з даними предметами). Для маленької дитини і предмети, і дії людей з ними, здебільшого, носять характер повторюваності, що сприяє формуванню у неї предметно-практичної діяльності, відповідної суспільним критеріям і поняттям. У цих просторових і часових вимірах практичної життєдіяльності дитини і відбувається її психічний розвиток, особистісне становлення, привласнення соціальних ролей і цінностей, відповідних її віковим та індивідуальним можливостям.

Дані літературних джерел та спостереження за сюжетно-рольовою грою дитини з порушеннями слухової функції та з порушеннями мовлення, засвідчили збіднілість сюжетно-рольової гри, яка відображає суспільний досвід дитини, її уявлення про діяльність дорослих, наявність обмеженої кількості дій, які діти демонструють в процесі гри (без використання мовлення або з обмеженням його використання), зумовили потребу з'ясувати рівень розвитку наочно-дійового мислення

дитини. Саме володіння наочно-дійовим мисленням, яке формується на основі сприймання діяльності дорослих, запам'ятання їх дій, могло б збагатити сюжетно-рольову гру дитини з особливими освітніми потребами. Саме тому виникла потреба з'ясувати, наскільки у дитини розвинене наочно-дійове домовленнєве мислення, яке складає підґрунтя її інтелектуального розвитку у період її раннього та дошкільного дитинства.

Мета дослідження виявити стан розвитку наочно-дійового мислення у двох категорій дітей: з порушеннями слуху та з порушеннями мовлення, визначити функціональну ефективність цієї першої сходинки у світ більш складних мисленнєвих процесів, у світ логічного мислення в умовах, коли словесне мовлення відсутнє або наявна затримка мовленнєвого розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Дитина сприймає навколишню дійсність дотиком, збереженим зором, слухом, іншими сенсорними системами множинність об'єктів, розпізнає їх, об'єднує в групи (смачно-каша, йогурт, яблуко; радіо-тату, дівчинці, бабусі, котику тощо).

Освоєння дитиною предметно-об'єктного оточення здійснюється у відповідному просторі (дістану- не дістану, голуб близько, можливо я його спіймаю, а літак далеко-високо). Дитина робить зусилля до засвоєння просторових характеристик та зв'язків на основі сенсорного сприймання.

Часові уявлення (за даними літературних джерел) дитина освоює значно пізніше. Проте вона сприймає, наслідує дії дорослого, які розгортаються саме у часі. У навчальних програмах для дітей дошкільного віку засвоєння часових понять зводиться, здебільшого, до назв часу доби, пір року, природних та погодних змін, які часто знаходяться поза логікою дитячого сприймання і мислення. Дитину вчать розумінню таких часових відношень як тепер-пізніше, спочатку-потім, учора-завтра без вимоги використання цих слів у мовленні на четвертому році життя, хоча вона вже сприймає час (мама варить кашу, стукає ложечкою об тарілку, я буду скоро їсти). Наявні теоретичні та емпіричні дослідження також свідчать про те, що часові поняття, їх засвоєння дітьми як з нормотиповим розвитком, так і з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку пов'язані з труднощами, з якими дитина справляється поступово.

Крім того для значної частини дітей з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку існують труднощі з оволодіння мовленням, що в свою чергу гальмує їх інтелектуальний розвиток. Оскільки у два роки мислення дітей стає мовленнєвим, а мовлення мисленнєвим (за Л. Виготським) [1], відставання у розвитку мовлення може спричинити затримку розвитку логічного мислення у дітей дошкільного віку. Проте існують думки щодо розвитку позавербального

логічного мислення. Так, А. Г. Руднев зауважує, що мова є основним елементом мислення, але не єдиним. Мислення в своїй чуттєвій основі має не тільки мову, але й відчуття, сприймання, уявлення, які виникають в процесі впливу природи на органи чуття людини в процесі її практичної діяльності.

За словами В. Зінченка[2], мислення виникає на основі практичної діяльності із чуттєвого пізнання і виходить далеко за його межі. У мисленні найбільш повно і адекватно виражено раціональне пізнання. Проте будь яке найрозвиненіше мислення завжди зберігає зв'язок з чуттєвим пізнанням, тобто з відчуттями, сприйманнями і уявленнями, через які мислення безпосередньо пов'язано із зовнішнім світом і є його відображенням.

Саме тому стоїть питання про використання немовленнєвих ресурсів дитини з ООП для активізації мисленнєвої (інтелектуальної) діяльності, яка ґрунтується на її відчуттях, сприйманнях, уявленнях у ранньому та дошкільному віці, зокрема розвитку домовленнєвого (довербального) мислення.

Якщо з'явилась думка, то це не значить, що автоматично для неї відразу ж появилось слово, речення. Помилково вважати, що мислення завжди передбачає вираження в знаках (словах, фразах). У той же час мовні знаки-це знаряддя, інструмент, які асоціативно пов'язані з думками, проте знаки “не зовнішня оболонка самої думки,” не “одяг самої думки.” [4].

Особливого значення набуває невербальне мислення для дітей з ООП, оскільки їх мовлення недостатньо сформоване або не сформоване зовсім і прагнучи оволодіти мовленням дитина втрачає час, витрачає значні зусилля, проте має обмеження у розвитку логічного мислення РЕД.

Проблему розвитку домовленнєвого мислення у дітей розглядали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Зокрема Л. Виготський [1] стверджував, що існує область мислення, яка не має безпосереднього відношення до мовленнєвого.

Є. Вайгль переконував, що понятійно-мисленнєві операції можливі і при повній відсутності мовлення. А. Метце довела можливість розвитку абстрактних мисленнєвих операцій на домовленнєвому рівні у дітей з порушеннями слухової функції.

У нашому дослідженні ми звернулись до наочно-дійового мислення, яке є видом невербального мислення, і розвивається спираючись на безпосереднє сприймання предметів та дій людини з ними у просторі і часі. Цей вид мислення складає підґрунтя для формування більш складних видів мислення.

Вся діяльність (дії) індивіда (у тому числі і дитини раннього чи дошкільного віку) здійснюється у певних просторових і часових межах,

має часову послідовність, обумовлену логічною необхідністю, логічними закономірностями цілеспрямованої діяльності. У компенсаторно-корекційному ключі важливо розглянути потенційні можливості засвоєння дитиною просторово-часових відношень, у межах яких відбувається практична діяльність людини, їх значення для розвитку логічного мислення дитини на домовленнєвому рівні, в умовах утруднень, які вона відчуває при опануванні мовлення, у тому числі і при тяжких порушеннях мовлення.

Логічні форми думки живуть у свідомості, але вони не завжди вимагають знакової опори, вони поза комунікацією існують у “тиші мозку”, або реалізуються у діях людини [4]. Ключовим у даному висловлюванні в контексті нашого дослідження є прагнення хоч би наблизитись до з'ясування того, які практично-логічні форми живуть у свідомості дитини з ООП і наскільки вони реалізуються у її діях. Оскільки у дітей з порушеннями слуху і мовлення наявні труднощі у оволодінні мовленням, стоїть питання про використання немовленнєвих ресурсів дитини з ООП для активізації інтелектуальної діяльності, яка ґрунтується на її відчуттях, сприйманнях, уявленнях у ранньому та дошкільному віці, зокрема розвитку домовленнєвого (довербального) мислення.

У літературних джерелах відзначається, що у дитини з нормотиповим розвитком з двох років спостерігається відкладене у часі наслідування побаченого, що говорить про вміння діяти на основі сформованого образу. [3]

Звернемось до фактів, описаних Джоном Медіна [6], зокрема він дослідив, що однорічна дитина цілий тиждень пам'ятає дію дорослого і її результат та може відтворити їх. (на прикладі загорання лампи, розміщеної у коробці тоді, коли він нахилився і торкався до коробки чолом.) Через тиждень дитина самостійно відтворила цей досвід з тим же результатом. Подібного результату досягли 8 немовлят із 12 тестованих. У той же час жодне із 24 немовлят контрольної групи не зробили цього руху самостійно.

Цей та інші приклади, наведені автором, свідчать про те, що немовлята народжуються з когнітивними здібностями, хоч вони ще не володіють мовленням. Дослідження, свідчать про могутній арсенал дитячих можливостей у домовленнєвий період (або у період обмеженого володіння мовленням), який важливий для втілення корекційно-компенсаторних заходів до дитини, яка ще не володіє мовленням (через порушення слухової функції, мовленнєвих проблем, стану розвитку інтелектуальної сфери тощо).

Наші спостереження за діями дітей з особливими освітніми потребами підтвердили дану тезу: діти адекватно діяли в будь яких

побутово-практичних ситуаціях на основі сформованих у них образів цієї діяльності.

У процесі наших досліджень із залученням студентів, які проводились на базі дитячих дошкільних закладів, було виявлено труднощі відтворення послідовності дій, продемонстрованих дітям з порушеннями слуху, з порушеннями мовлення різної етіології. Із продемонстрованих 5-10 дій, у кращому випадку, діти відтворювали 2-3 дії. Робота проводилась без використання мовлення, тому рівень його розвитку не враховувався.

До дослідження залучались спочатку діти молодшої і середньої групи, проте виявлені у них труднощі спонукали залучити дітей старшої і підготовчої груп. Дітей просили відтворити процес підготовки ляльки на прогулянку, який включав її споживання їжі, одягання, вихід на прогулянку, повернення з прогулянки, миття рук тощо. Тобто була використана ситуація, до якої дитина звикла, яка їй добре знайома, сприймається нею позитивно.

Виявилось, що діти мають труднощі у відтворенні тих дій, які успішно виконують самі, які вони спостерігають у діяльності інших.

Проте було помічено, що діючи адекватно в практичних умовах, діти проявляли обмеженість використання засвоєних дій в ігровій ситуації, зокрема в сюжетно-рольовій грі. Гра могла складатись із двох-трьох дій, які дитина повторювала: возила ляльку у візочку з одного кінця кімнати у інший, розкладала іграшковий посуд і складала тощо. Зазначимо, що всі 25 дітей, які входили до експериментальних груп, не мали проблем, пов'язаних з розумовим розвитком.

У зв'язку з тим, що було виявлено збідненість сюжетно-рольової гри, дослідження було спрямовано на з'ясування того, скільки практичних дій дорослого може відтворити дитина з ООП і дитина з нормотиповим розвитком.

У дослідженні брали участь діти з порушеннями слухової функції, а також діти з порушеннями мовлення, тобто це були діти з нормальним інтелектуальним розвитком, і дії, які вони спостерігали, були їм повністю доступними для сприймання і зрозумілими.

Вікові межі учасників дослідження були досить широкими-від 3-х до 7-и років. Причому у дослідження залучались спочатку трьохрічні діти, а після того, як результату не було досягнуто, долучили дітей 6-7 років. Діти більш раннього віку як з нормотиповим розвитком, так і з ООП стикались із труднощами розуміння завдання, здійснювали хаотичні дії і часто відмовлялись від виконання завдання.

У процесі дослідження дітям демонстрували дії з лялькою., які включали: миття рук лялькою, споживання нею їжі, одягання, вихід на прогулянку, саму прогулянку, повернення з прогулянки, роздягання. Дітей просили відтворити послідовність ігрових дій з лялькою відразу

після їх демонстрації у тих же умовах. Дошкільники з порушеннями слуху старшої групи змогли відтворити лише 2-3 дії. Спочатку ми пояснили цю ситуацію тим, що дітям не було поставлено завдання запам'ятовувати послідовність дій з метою їх подальшого відтворення. Проте і після відповідного пояснення результат виявився аналогічним.

Дітям з порушеннями мовлення пропонували серію з семи малюнків, і просили розкласти їх у логічній послідовності (тобто просили визначити, яку діяльність здійснює дитина впродовж дня- що вона робить спочатку, а що потім). Із десяти дітей однієї групи жодна дитина не впоралась із завданням, хоча допустили різну кількість помилок. Для підтвердження отриманих результатів (чи їх спростування) були залучені студенти та магістри Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, які провели аналогічні дослідження за тими ж методиками при написанні курсових та магістерських робіт. Дослідження студентів виявили, що діти, які адекватно діють у практичних ситуаціях, розуміють логічні закономірності розгортання дій, не здатні їх відтворити після демонстрації. (Дарія Немерова, Дарія Харченко, Єлизвета Ласточкина, Марина Івченко та інші). І хоч всі дії дорослого фіксувались сенсорними системами дітей з порушеннями слуху у повному обсязі (зором-сприймання операційних дій з лялькою), а діти з мовленнєвими порушеннями сприймали малюнки, на яких зображено звичні практичні ситуації і виконувались ними самими, вони не справились з поставленими завданнями. При цьому кожній дитині з порушеннями мовлення було дозволено маніпулювання картками, на яких зображено окремі режимні моменти, тобто дитина могла аналізувати ситуації, змінювати їх місце у ряду із шести малюнків, але їй не вдавалось побудувати ряд дій, які розгортаються у логічній послідовності. Для підтвердження достовірності отриманих результатів проводились і інші дослідження, зокрема і ті, які включали відтворення реальних шести дій дорослих. Діти знову вели себе невпевнено, потребували схвалення, повідомлень дорослих про правильність своїх дій і в цілому їх не виконували в повному обсязі. Отримані результати дали підставу зробити висновок, що дії реалізуються дитиною у практичній діяльності, але не фіксуються у наочно-дійовій пам'яті, обмежено реалізуються у наочно-дійовому мисленні (всього на рівні 2-3 дій).

Даний феномен поставив під сумнів ефективність використання практичної діяльності для формування наочно-дійового мислення дитини з ООП, тому що саме, коли потрібно було активізувати уяву, пам'ять, відтворити послідовність дій, діти виявили обмеженість об'єму образів дій, продемонстрували порушення їх послідовностей. Ці дані можуть свідчити про те, що у дитини не сформована мисленнєва модель логіки діяльності у її пам'яті, у її свідомості, хоч у практичній реалізації

логіка дій розгортається, як правило адекватно. Наслідування дій дорослих лежить в межах дитячих можливостей, але недостатня увага дорослих до формування у дітей уяви про послідовність дій, їх логічний розвиток аж до отримання результату призводить до зниження потенціалу формування наочно-дійової пам'яті і мислення у дітей з ООП.

Пояснення цього феномену (коли дитина сприймає діяльність, яка розгортається у логічній послідовності і доступна їй сприйманню у повному обсязі, але відтворює її частково або без дотримання логіки) було знайдено у роботі нейробіолога з Кембриджського університету Деніз Ватансевер, який разом зі своїми колегами розробив і обґрунтував гіпотезу, що людський мозок може працювати в режимі “автопілота” або в «мережі пасивного режиму роботи мозку.”(Default Mode Network, DMN) [5]. Саме цей режим включається при виконанні добре відомих нам дій. Без нашого усвідомленої участі мозок сам виконує вже звичні завдання. Наприклад, ми не замислюємося, коли прибираємо в будинку, йдемо добре знайомою дорогою в магазин або одягаємо що-небудь з предметів гардероба. В цих випадках мозок відпочиває, а його структури функціонують, виконуючи конкретне завдання.

Можемо допустити, що саме в такому “пасивному режимі” дитина сприймає добре їй відомі дії дорослого. Наслідуючи і відтворюючи їх в практичній діяльності, дитина не спрямовує зусиль на їх усвідомлення, запам'ятання для цілеспрямованого відтворення. Проте саме ці звичні предметно- практичні дії, які складають основу дитячого досвіду, є необхідною умовою визрівання у дитини наочно-дійової, чуттєвої пам'яті, її наочно-дійового мислення. У зв'язку з цим у процесі формувальної частини дослідження постало завдання розробити вправи, які допоможуть зафіксувати увагу дитини на звичних, автоматизованих діях, на їх аналітичному сприйманні, на забезпеченні усвідомлення розуміння послідовності дій, які взаємопов'язані, змінюють одна одну, логіки діяльності розгорнутої у часі. Дитина у якої мовлення не сформовано, або сформовано частково, знаходиться в умовах дефіциту і мовленнєвого, і мисленнєвого розвитку [11]. Тому стоїть завдання відшукати технології активізації мисленнєвого розвитку при загальному недорозвитку мовлення, при порушеннях слухової функції.

В основу подальшого дослідження покладено формування у дітей уявлень і уяви про практичну діяльність дорослого і свою власну на основі сенсорної інформації, сприйняття дій людини у реальному просторі і часі. Розвиток уяви спирається, насамперед, на такі пізнавальні процеси, як сприймання та пам'ять. Закріплення у пам'яті образів сприймання відбувається у формі уявлення. Безпосередньою передумовою дитячої уяви є оперування уявленнями, які потребують особливої уваги фахівців, цілеспрямованого їх формування в контексті розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення дитини з ООП.

На етапі визначення можливості керування дорослим процесами формування сприймання, запам'ятання логіки діяльності, формування уявлень та уяви про неї, дитині з ООП пропонували вправи у реальних практичних умовах, які розгортались у реальному часі. Зокрема:

1. Роби разом зі мною. Дитина залучалася до підготовки до обіду в умовах дошкільного закладу: миття рук перед сервіруванням столу, розміщення тарілок, ложок, виделок і ножів, розкладання хліба, накривання хліба серветкою.

2. Роби так, як робив разом з тітонькою. Виконуй дії з реальними предметами самостійно (з пам'яті).

3. Зобрази всі дії, використовуючи іграшковий посуд.

4. Зобрази з пам'яті всі дії без предметів.

5. Зобрази всі дії за допомогою простих малюнків - піктограм.

6. Розкладай предмети-замінники дій і розповідай про виконувані дії доступними засобами (рухами, словами, простими фразами). У якості предметів-замінників використовувались лічильні палички, інші предмети, які були віддалені від конкретної ситуації.

Дана схема не була сталою. В неї вносились певні зміни, діяльність дітей варіювалась в залежності від особливостей набуття досвіду, інтересів дітей, індивідуальних схем їх поведінки. Наприклад:

- діяльність дитини за наслідуванням, що передбачає відображення дій дорослих, які їй цілеспрямовано демонструє дорослий;

- спостереження за діяльністю товариша (подруги) і відтворення відповідних дій з прийманням на себе образу товариша (подруги);

- спряжене (одночасне) з дорослим виконання предметно-практичних логічно пов'язаних дій та їх самостійне відтворення з пам'яті з незначним відставанням у часі;

- відтворення фрагментів діяльності дорослого (яка включає дві, три і більше дій), відстрочено у часі (з пам'яті);

- відтворення власної діяльності, що складається з декількох дій;

- розвиток сюжетно-рольової гри з використанням фрагментів діяльності дорослого та своєї власної. В грі використовувались натуральні предмети, іграшки, ляльки, які виконували роль замінників натуральних предметів.

Подібні схеми засвоєння логіки дій дітьми з ООП, які відбувались у реальному просторі і часі, використовувалась і при виконанні іншої діяльності: миття рук (що за чим), прибирання у ігровому куточку (що, куди ставиш), допомога мамі на кухні тощо.

Крім вправ на наслідування реальних дій дорослого, іншої дитини використовувались вправи на послідовне розміщення зображень (фотографій дитини, її рідних в процесі виконання логічно пов'язаних дій, серії сюжетних малюнків). Цікаво було спостерігати за шестирічною дитиною з глибоким порушенням слухової функції, якій було запропоновано розмістити у логічній послідовності її власні

режимні моменти. Дитина просто гралася з фотографіями, не знаючи, що вона повинна з ними робити. Дитині продемонстрували три послідовні зображення і вона самостійно поклала зображення наступної дії і чекала нових вказівок. Таким чином вона розклала 10 фотографій. Зібравши всі фотографії експериментатор попросив дитину ще раз розкласти фотографії у відповідному порядку. Дитина допустила лише дві помилки. Після їх виправлення дитина самостійно і правильно розклала всі 15 наявних фотографій. Подальші вправи були пов'язані з вилученням початкових і останніх фотографій. У такому випадку дитину просили дібрати із хаотично розміщених фотографій потрібні або зобразити з пам'яті, що було зафіксовано на вилучених знімках. Подібна вправа застосовувалась із вилученням фотографій посередині логічного ряду, які дитина добирала самостійно.

Такі результати свідчать про можливість порівняно швидкої наукованості дитини, її здатності розуміти закономірності логічного перебігу практичної діяльності.

Висновки. Проведені дослідження показали позитивну динаміку оволодіння дітьми алгоритмом запам'ятання, усвідомлення та відтворення дій. Одна-дві або декілька проб, які проводить дослідник з дитиною, дозволяють їй наступні завдання виконувати успішніше, впевненіше та результативніше, переконують у зародженні та функціонуванні відтворювальної уяви, на основі якої дитина сприймає простір, час, діяльність у природних та ігрових умовах.

Активна, свідома, цілеспрямована діяльність дитини, завдяки спеціальним вправам (на наслідування дій дорослих, домислювання пропущених дій, зображених на фотографіях чи малюнках, доповнення дій, які передували наступним, чи прогнозування майбутніх дій тощо), сприяє формуванню у неї здатності до програмування, до контролю послідовності власних дій при їх наслідуванні і відтворенні (у різній віддаленості у часі).

Запам'ятовування дій дорослих та їх відтворення, розуміння взаємозв'язку дій у цілісній діяльності людини сприяє формуванню логічного мислення у дітей з порушенням слуху та мовлення, готує підрунтя розуміння змісту зв'язного мовлення, тексту.

Бібліографія

1. **Виготский Л.С.** Мышление и речь/Госуд. соц.-экон. изд-о., М-Л 1934;
2. **Зінченко В.П.** Психологія сприйняття. М.: МГУ, 1973.
3. http://pidruchniki.com/15130616/psihologiya/osnovni_linii_rozvitku_misleniya_doshkilnika ;
4. http://www.russcomm.ru/rca_biblio/k/Krivososov.pdf ;
5. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4649001/> (деніз ватансевер);
6. **Медіна Д.** Правила розвитку мозку дитини/Джон Медіна.-К. Наш Формат, 2015. – 376 с.