

УДК 372.214+372.43+372.52
DOI 10.31494/2412-9208-2022-1-2-295-303

THE PSYCHOLOGICAL FACTOR OF THE RELATIONSHIP OF LOGICAL THINKING AND CONNECTED SPEECH IN TEACHING CHILDREN OF OLDER PRE-SCHOOL AGE TO COMPILE STORIES-REFLECTIONS

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКТОР ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ТА ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ

Alla OMELIANENKO,
Candidate of Pedagogical
Sciences, Associate Professor

alla.omelyanenko2017@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5214-1663>

*Berdiansk State Pedagogical
University,*

✉ 4, Schmidta street, Berdiansk,
Zaporizhzhia region, 71100

Алла ОМЕЛЯНЕНКО,
кандидат педагогічних наук,
доцент

*Бердянський державний
педагогічний університет*

✉ вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ,
Запорізька обл., 71100

Original manuscript received: July 19, 2022

Revised manuscript accepted: August 21, 2022

ABSTRACT

The article highlights the issue of the relationship between logical thinking and connected speech in the process of teaching older preschool children to compose stories-reflections. Based on the analysis of psychological literature, it was found that logical thinking and connected speech are considered by scientists as two interrelated processes. Scientists emphasize a certain dependence between the level of a child's speech development and his logical thinking: if a preschooler has a developed ability to think, logically explain, prove, reach conclusions, then this indicates, on the one hand, the level of speech development, and on the other, the level of logical thinking. The results of psychological research were taken into account in the analysis of statements during the identification of the levels of formation of the skills of older preschool children to compose stories-reflections. In the process of experimental learning, the formation of children's ability to distinguish essential qualities, similarities, differences, and to establish cause-and-effect relationships was essential. During the entire experimental training, techniques such as classification, grouping, systematization, selection of main features in new and known phenomena to children, connection of mental actions with knowledge, ideas and elementary concepts, rules that needed to be mastered were used. The author has established successive stages of formation of the skills of older preschool children to compose a story-reflection. Among them is the following: the rate of development of the ability of older preschool children to compose a story-reflection depends on the general level of the child's thinking and speech development. We see the prospect of further research in the development of experimental methods of teaching preschoolers other types of stories (explanation, proof, reasoning, instruction).

Key words: *connected speech, logical thinking, story-reflection, children of preschool age.*

Вступ. Питання психологічної природи зв'язного мовлення, його механізми та процес становлення розглядалися у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів: П. Блонський, Л. Виготський, Л. Войтко, Д. Ельконін, О. Запорожець, Т. Косма, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, І. Синиця, Ф. Сохін. У їх працях мислення і мовлення розглядаються як два взаємопов'язаних процеси. Мовлення тісно пов'язане з мисленнєвими процесами. На думку І. Синиці, «зв'язність мовлення – це зв'язність думок» [8 : 12]. У зв'язному мовленні відображається логіка мислення дитини, її вміння сприймати явища навколишнього світу, узагальнювати їх та встановлювати логічні зв'язки у висловлюванні.

Методи та методики дослідження. Використовувався педагогічний експеримент з метою навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми; кількісний і якісний аналіз експериментальних даних щодо з'ясування рівнів сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум. Результати психологічних досліджень було враховано в аналізі висловлювань під час виявлення рівнів сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум.

Результати та дискусії. Одне з перших досліджень, у якому ґрунтовно розглядається питання співвідношення мовлення та мислення, це праця Л. Виготського «Мовлення і мислення». Існує певна залежність між рівнем мовленнєвого розвитку дитини та її логічного мислення: якщо в дошкільника розвинене вміння розмірковувати, логічно пояснювати, доводити, доходити висновків, то це свідчить, з одного боку, про рівень мовленнєвого розвитку, а з іншого – логічного мислення. Відтак, для того, щоб дитина могла складати розповідь-роздум, логічність мислення має досягти певного рівня розвитку. Л. Виготський вважав, що в дошкільному віці повноцінне мислення ще не сформоване. Тому в дошкільників переважають життєві поняття «псевдопоняття». При понятійному мисленні рух по об'єкту здійснюється в логіці оперування поняттями, де головна роль належить судженням, умовисновкам. Тут має місце чітка регламентація процесу побудови окремих понять та їх взаємозв'язку. Учений також показав роль операцій аналізу і синтезу у формуванні знань і роль слова в їх розвитку і вдосконаленні. Він підкреслив важливу закономірність, що кожному рівню понять відповідає певна система операцій мислення, що поняття, які розвиваються в єдності, є операціями.

Психологи (П. Блонський, Л. Войтко, Л. Виготський, О. Запорожець, Т. Косма, Г. Костюк, С. Рубінштейн) експериментально дослідили специфіку мислення дошкільників.

П. Блонський відзначав, що в дошкільному віці мислення може відбуватись у формі порівняно розвиненого міркування, але все ще не складного, хоч і достатньо повного. Ранні причинові пояснення спираються на пам'ять дитини, а не на мислення [1 : 41]. Дати причинові пояснення – означає згадати причину, а не шукати її подумки. Дитина починає шукати причину лише тоді, коли мислення стає достатньо відокремленим від сприймання та пам'яті, це, на думку психолога, відбувається приблизно у

12 років. Досліджуючи природу виникнення міркувань у дошкільників, П. Блонський називає такі причини маловживаності, алогічності та вузькості висловлювань-міркувань: довірливість, слухняність, недостатність досвіду, знань. «Довірливість маленьких дітей загальновідома, – пише вчений. – Нею легко пояснити, чому їм не потрібні докази, вони вірять і без них. Якщо я вірю, то мені не потрібні докази» [1 : 50]. Маленька дитина зазвичай живе в атмосфері довіри та довірливості. Цілком зрозуміло, чому дитина не вимагає та не дає доведень. Не тільки довірливість не сприяє тому, щоб дитина висловлювала заперечення, адже дитина живе в атмосфері не тільки довіри, але й слухняності, яка виключає заперечення та необхідність щось доводити. На думку психолога, велику роль у розвитку висловлювання-міркування відіграє наявність у дитини певної системи знань. Невміння доводити автор розглядає як наслідок відсутності знань про зв'язки цих явищ. Збільшення реальних знань виступає запорукою розвитку здібності доводити: «порожня голова не міркує, чим більше досвіду та знань має вона, тим більше здатна розмірковувати» [1 : 52]. Знання дошкільника можуть збільшуватися та поглиблюватися практичним шляхом, але, на думку П. Блонського, навчання – це значно ефективніший шлях. За визначенням ученого, міркування – це найбільш розвинена форма мислення. Цьому розвитку сприяє соціальна зумовленість мислення. Мовлення, що промовляється в суспільстві і для суспільства, автор відносить до розвиненого міркування, розвиненого мислення.

У дослідженнях розвитку мислення вченими (Л. Бутивщенко, О. Запорожець, В. Зеньковський, Г. Костюк, В. Кудрявцев, М. Поддьяков, В. Філь) було проаналізовано етапи оволодіння теоретичним вербально-логічним мисленням. Науковці відзначають, що на ранніх етапах онтогенезу в дітей вербально-логічне мислення не може бути незалежним від наочно-практичного мислення тому, що в них ще не склалася повноцінна практична діяльність. Як бачимо, практична діяльність має велике значення у формуванні узагальнень.

Особливості мовлення дитини, які є похідними від мислення, В. Зеньковський розглядав у взаємному діалектичному зв'язку мовлення та мислення. На думку автора, в розвитку суджень дошкільників значна роль належить накопиченню знань та настанови мислення на істинність.

Характеризуючи особливості дитячих умовисновків, В. Зеньковський зазначав, що вони в дитини спочатку зведені до перенесення за аналогією з одного окремого випадку на інший та із загального як такої сукупності окремих випадків на один із них. В основі цих умовиводів лежать випадкові одиничні зв'язки, відношення зовнішньої схожості, більш чи менш випадкові причинові залежності. Серед недоліків умовисновків дошкільників В. Зеньковський називає «легке ковзання» по зовнішній формі умовисновків, перенесення асоціативних зв'язків з однієї ситуації на іншу, невміння розкрити істотні, внутрішні зв'язки. Але водночас у галузях практично більш знайомих та близьких дитині в неї починають з'являтися елементарні індуктивно-дедуктивні умовисновки [5 : 242].

Сучасні дослідження (Є. Агаєва, Х. Векперова, Л. Войтко, Д. Ельконін, Г. Костюк, В. Філь) показали, що дитина дошкільного віку здатна міркувати логічно та послідовно. Найчастіше діти 6 років доходять висновків про явища доквілля за аналогією, а якщо матеріал добре відомий, то користуються формою дедуктивного умовисновку. Дослідниками (Л. Войтко, Г. Костюк, В. Філь) відзначено цікавий факт: діти 6-7 років в умовах експерименту не могли розгорнути дедуктивний умовисновок, але вільно оперували ним у доведенні, обґрунтовуючи тезу. Більшість дітей навіть без спеціального навчання можуть доводити в плані наочно-дійового і словесного мислення істинність своїх думок, це «мисленнєвий акт обґрунтування тези», а не відтворення знайомих чи завчених аргументів.

Л. Войтко експериментально доводить, що діти середнього і старшого дошкільного віку можуть оволодіти першими доведеннями. Реалізація можливостей дітей обґрунтувати свої судження і відстоювати істинність залежить від змісту та організації їхньої пізнавальної діяльності, спілкування з дорослими. Автор виділяє умови успішного становлення перших проявів доказовості мислення в дошкільників. До них належать: збагачення знань дітей про доквілля; формування узагальнень та вміння оперувати ними в інтелектуальному спілкуванні з дорослими та дітьми. У дослідженні отримані дані про вікові можливості формування доказовості мислення дошкільників в умовах спеціально організованого навчання. Помітних зрушень у цьому напрямку навчання не зафіксовано в чотирирічних дітей, проте більшість п'яти-шестирічних дітей у процесі навчання досягли значних позитивних змін [3 : 10].

Д. Ельконін називає характерні ознаки мислення дітей дошкільного віку. Серед них такі: присутність та конкретний характер понять про предмети і явища дійсності; виникнення словесних міркувань з метою планування власних дій; наявність у мисленні значною мірою обмежених причинно-наслідкових зв'язків.

Концепція розвитку причинно-наслідкового мислення дуже тісно пов'язана з формуванням міркування. Вона спирається на фундаментальні положення про системно-структурний підхід до вивчення мислення (Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн, І. Сіниця), теорію поетапного формування дитячого мислення (Л. Виготський, В. Зеньковський, Г. Костюк), теорію поетапного формування мисленнєвих дій (П. Гальперін, В. Давидов). Первинні уявлення про причинну залежність між подіями, явищами формуються в здатності дитини виділяти зв'язки та відношення, які існують між предметами або їх властивостями. Діти дошкільного віку спроможні розв'язувати завдання причинного характеру в межах власного досвіду шляхом відтворення добре знайомих причинно-наслідкових ситуацій (Л. Бутивщенко, Л. Венгер, Г. Люблінська, В. Мухіна, Т. Косма).

Так, Л. Бутивщенко зауважує, що встановлення причинно-наслідкових зв'язків відбувається таким чином: від виявлення найпростіших, таких, що лежать на поверхні зв'язків, відношень до складніших та схованих залежностей. Один із важливих видів таких

залежностей – це відношення причини та наслідку. Як стверджує автор, трирічні діти можуть виявити тільки ті причини, які перебувають у будь-якому впливі на предмет, 4-річні починають вказувати на причину явищ не тільки завдяки яскраво вираженим особливостям предмета, але і завдячуючи їхнім постійним властивостям. Спостерігаючи за тим, як відбувається те чи інше явище, власний досвід дітей дозволяє уточнити уявлення про причину, шляхом розмірковування приходиться до більш правильного їх розуміння [2 : 6].

Л. Венгер зазначає, що розуміння причинності дітьми дошкільного віку відбувається в таких напрямках: від відображення зовнішніх до виділення внутрішніх причин явища; від недиференційованого, глобального розуміння причин до більш диференційованого та точнішого їх пояснення; від відображення одиначної причини цього явища до відображення узагальненої закономірності.

У дослідженні Л. Венгера виявлено умови успішного розуміння дітьми причинності, а саме: дошкільники можуть правильно розуміти причини явищ тоді, коли вони відомі з минулого досвіду; доступніші для розуміння дошкільників ті причини, які виявлені зовні, знаходяться в доступній для безпосереднього сприймання дії одного предмета на інший; якщо причина явища полягає у властивостях предмета, то дитина розкриває її з великими труднощами. Найважчими для їх розуміння є причини, які полягають у перехованих або малопомітних властивостях предмета. Автор підкреслює, що вирішальною умовою розуміння дітьми причинності було навчання, в процесі якого експериментатор не тільки демонстрував і пояснював явища, але й спеціально організовував розумову діяльність дитини в наочно-дієвому плані.

Т. Косма вбачає обмеженість причинно-наслідкових зв'язків в особливостях причинового мислення дошкільників. Автор вважає, що дошкільникам доступні окремі причинові зв'язки двох конкретних явищ, які дитина безпосередньо сприймає. Діти помічають насамперед повний наслідок, пов'язують його з іншим явищем, що передувало цьому наслідку, хоч і не розуміють внутрішніх істотних змін, що відбуваються в одному явищі під впливом інших. Посилання на окремі факти власних спостережень або на авторитет дорослих видається для дітей переконливішим, ніж посилання на узагальнення, яке в них утворилося в результаті багаторазових спостережень [6 : 67].

Отже, у психологічних дослідженнях П. Блонського, Л. Бутивщенка, Л. Венгера, Л. Виготського, Т. Косма, В. Мухіної було встановлено, що розуміння каузальних зв'язків дитиною не є внутрішньою, спонтанною категорією, а результатом відображення причини, реально наявної в об'єктивному світі. Оволодіння причинними відношеннями залежить від практичного досвіду дитини, тісно пов'язане з потребами, бажаннями та почуттями дитини. Інтерес до причинно-наслідкових зв'язків з'являється дуже рано, спрямований спочатку на причини явищ, а лише через деякий час – на наслідок.

Розвиток мовлення в дітей дошкільного віку пов'язаний з розвитком логічного мислення. Учені (П. Блонський, Л. Виготський, О. Запорожець, С. Рубінштейн) відзначають залежність між рівнем розвитку мислення та рівнем мовленнєвого розвитку в цілому: чим вищий рівень логічного мислення, тим на більш високому рівні дошкільник складає свої пояснення, доведення, роздуми. Аналіз психологічних досліджень показав, що формування міркувань залежить не тільки від віку дитини, але й від повноти її знань про предмет, про який вона міркує; кількісного та якісного зростання її досвіду, розвитку уявлень дитини про предмет та явища дійсності, тобто від цілеспрямованості навчання.

Під час вивчення предметів та явищ доквілля у процесі експериментального навчання для нас суттєвим було формування умінь дітей виділяти істотні якості, схожість, відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Г. Костюк висловлював думку про те, що у виділенні предмета пізнання важливий не стільки кількісний запас уявлень, скільки рівень розвитку інтелектуальних процесів [7 : 119]. Тому в процесі всього експериментального навчання використовували такі прийоми, як класифікація, групування, систематизація, виділення основних ознак у нових та відомих дітям явищах, зв'язок розумових дій зі знаннями, уявленнями та елементарними поняттями, правилами, що їх необхідно було засвоїти.

На формувальному етапі експерименту було розроблено експериментальну методику, яка передбачала три взаємопов'язаних етапи: підготовчий, ознайомлювально-репродуктивний, діяльнісний.

Метою першого, підготовчого, етапу виступило збагачення чуттєво-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяли характерні ознаки явищ, предметів, природи та соціального оточення; забезпечення естетичного сприймання художніх творів, які розкривали світ природи, казки, стосунків між дітьми; збагачення словника дітей з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми». Для цього етапу було обрано такі форми роботи, як заняття з художньої літератури і розвитку мовлення, на яких використовувалися методи і прийоми: спостереження, мовленнєві ігри та вправи, читання художньої літератури, проблемні ситуації та запитання, загадки, бесіди, складання діалогів із репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями, складання роздуму-діалогу, дидактичні ігри: «Лото» (зоологічне, технічне, універсальне, предметне), «Чому таким чином розвивалися події?», «Словесний клубочок», «Полювання за дрібницями».

На другому, ознайомлювально-репродуктивному, етапі ставилася мета навчити дітей старшого дошкільного віку продукувати розповідь-роздум як суцільне зв'язне висловлювання, що складається з тези, доведення, висновку; сформувати вміння дошкільників використовувати різноманітні засоби зв'язку структурних частин тексту. Змістовий аспект роботи на цьому етапі було реалізовано на заняттях із розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: складання розповіді-роздуму за зразком вихователя, ознайомлення дітей зі

структурою розповіді-роздуму за допомогою наочної моделі, спільна з вихователем розповідь дитини, переказ творів художньої літератури, бесіди. Дидактичні ігри («Загубилися слова-віконця», «Дивовижні розповіді-роздуми», «Схожий – не схожий», «Згода – незгода», «Друзі Чомучко і Томучко разом», «Чому слово так називається?» тощо) були спрямовані на формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, доведення, висновки), розвиток умінь старших дошкільників використовувати найоптимальніші засоби зв'язку. У навчанні широко використовувався метод моделювання: спочатку моделі виступали як відображення структури тексту, а потім як орієнтир для його самостійного складання.

Третій етап, діяльнісний, спрямований на формування в дітей умінь самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій); на творче використання набутої інформаційно-змістової обізнаності в межах тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми» для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності (пізнавальній, ігровій, образотворчій, предметно-практичній). Основними формами роботи виступили: заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, інтегровані заняття. Частиною занять діяльнісного етапу були найскладніші в мовленнєвому плані дидактичні ігри: «Чомучкові потрібна ваша порада», «Хто найдопитливіший?», «Чарівні перетворення», «Ярмарок», які мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум, виділяти її структурно-сміслові частини, користуватися різноманітними способами зв'язку між ними. Провідними методами роботи стали: мовленнєво-логічні задачі, читання небилиць, розгадування загадок, використання аналітичних (придумати заголовок до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді-роздуми, серед поданих варіантів прикладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивних (скласти розповідь-роздум за планом, за сюжетною картинкою, за змістом прочитаного твору), творчих вправ (розповідь-роздум за поданою тезою, ігровою уявлюваною ситуацією).

На прикінцевому етапі експериментального дослідження було проведено контрольний зріз з метою з'ясування ефективності експериментальної методики навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

За результатами в експериментальній групі було зафіксовано позитивні кількісні та якісні зміни у сформованості в дітей старшого дошкільного віку вмінь складати розповіді-роздуми. Так, на високому рівні перебували 12,4% дітей експериментальної групи, тоді як на констатувальному етапі цей рівень не був представлений. Достатній рівень засвідчили 51,2% дітей (було 8,6%). Якщо до навчання на середньому рівні знаходилося 37,3% старших дошкільників, то після експерименту його засвідчили вже 31,2% дітей. При цьому низький рівень сформованості вмінь дітей складати розповідь-роздум на прикінцевому

етапі складав лише 5,1%, а на констатувальному етапі він був виявлений у 54,1% старших дошкільників.

У рівнях сформованості вмінь дітей контрольної групи складати розповідь-роздум значних позитивних змін не відбулося. Так, високого рівня не було зафіксовано, як і на констатувальному етапі. На достатньому рівні сформованості вмінь складати розповідь-роздум знаходились 12,6% дітей (було 9,1%). На середньому рівні перебували 46,1% (було 36,6%) дітей, на низькому – 41,3% (було 54,3%) дітей контрольної групи. Незначна позитивна динаміка розвитку сформованості умінь дітей КГ складати розповідь-роздум пояснювалася недостатньою увагою до означеного різновиду зв'язного мовлення, що характерне для традиційної дошкільної лінгводидактики. Діти КГ відчували значні труднощі в складанні розповіді-роздуму з трьох частин, виділенні причинно-наслідкових зв'язків та розгортанні їх у мікротемах, використанні різних видів зв'язку між реченнями та частинами розповіді-роздуму.

Висновки. За результатами дослідження було встановлено психологічні тенденції, що спостерігались у процесі навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми. Серед них така: темпи розвитку сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум залежать від загального рівня мисленнєвого та мовленнєвого розвитку дитини. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці експериментальної методики навчання дошкільників інших типів розповідей (пояснення, доведення, міркування, інструкція).

Література

1. Блонський П. П. Психологія розмірковування та її особливості у дітей. *Вісник психології та педагогіки*. 2014. № 3. С. 41-54.
2. Бутівщенко Л. Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Киев, 1989. 19 с.
3. Войтко Л. Ф. Особенности формирования доказательств у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Київ, 1970. 16 с.
4. Запорожець О. В. Розвиток міркувань у дітей дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. 1999. № 8. С. 5-23.
5. Зеньковський В. В. Психологія дитинства. Київ: Академія, 2016. 334 с.
6. Косма Т. В. Мислення учнів молодшого шкільного віку. Київ: Вища школа, 2018. 206 с.
7. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості. Київ: Слово, 2018. 608 с.
8. Синиця І. О. Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. Київ: Вища школа, 2019. 202 с.

References

1. Blonskyi, P. (2014). *Psykhohohiia rozmirkovuvannia ta yii osoblyvosti u ditei* [Psychology of thinking and its features in children]. *Visnyk psykhohohii ta pedahohiky – Herald of psychology and pedagogy*, 3, 41–54 [in Ukrainian].
2. Butyvshchenko, L. (1989). *Osobennosti razvitiya myslitelnykh operatsiy u mladshikh shkolnikov v protsesse obucheniya* [Peculiarities of the development of

mental operations in younger schoolchildren during the learning process]: avtoref. dys. kand. psikh. nauk : 19.00.07. Kyiv [in Russian].

3. Voitko, L. (1970). *Osobennosti formirovaniya dokazatelstv u detei doshkolnogo vozrasta* [Peculiarities of the formation of evidence in children of preschool age]: avtoref. dys. ... kand. psikh. nauk. Kyiv [in Russian].

4. Zaporozhets, O. (1999). *Rozvytok mirkuvan u ditei doshkilnogo viku* [Development of reasoning in preschool children]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 8, 5–23 [in Ukrainian].

5. Zenkovskiy, V. (2016). *Psykholohiia dytynstva* [Psychology of childhood]. Kyiv: Akademiia, 334 [in Ukrainian].

6. Kosma, T. (2018). *Myslennia uchniv molodshoho shkilnogo viku* [Thinking of primary school students]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].

7. Kostiuk, H. (2018). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykholohichniy rozvytok osobystosti* [Educational process and psychological development of personality]. Kyiv : Slovo [in Ukrainian].

8. Synytsia, I. (2019). *Psykholohiia usnogo movlennia uchniv 4-8 klasiv* [Psychology of oral speech of students of grades 4-8]. Kyiv : Vyshcha shkola [in Ukrainian].

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлюються питання взаємозв'язку логічного мислення та зв'язного мовлення в процесі навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми. На основі аналізу психологічної літератури було з'ясовано, що логічне мислення і зв'язне мовлення розглядаються вченими як два взаємопов'язаних процеси. Науковці наголошують на певній залежності між рівнем мовленнєвого розвитку дитини та її логічного мислення: якщо в дошкільника розвинене вміння розмірковувати, логічно пояснювати, доводити, доходити висновків, то це свідчить, з одного боку, про рівень мовленнєвого розвитку, а з іншого – про логічне мислення. Результати психологічних досліджень було враховано в аналізі висловлювань під час виявлення рівнів сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум. У процесі експериментального навчання суттєвим було формувати вміння дітей виділяти істотні якості, схожість, відмінність; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Упродовж всього експериментального навчання використовували такі прийоми, як класифікація, групування, систематизація, виділення основних ознак у нових та відомих дітям явищах, зв'язок розумових дій зі знаннями, уявленнями та елементарними поняттями, правилами, які необхідно було засвоїти. Автором встановлено послідовні стадії формування умінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум. Темпи розвитку сформованості вмінь дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум залежать від загального рівня мисленнєвого та мовленнєвого розвитку дитини. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці експериментальної методики навчання дошкільників інших типів розповідей (пояснення, доведення, міркування, інструкція).

Ключові слова: зв'язне мовлення, логічне мислення, розповідь-роздум, діти дошкільного віку.