

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

МАЛІКОВА ЮЛІЯ ВІТАЛІЇВНА

УДК 372.21+372.8+371.957

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

13.00.08 – дошкільна педагогіка

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Інжестойкова Валентина Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент

Одеса – 2009

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади сенсорного розвитку дітей.....	10
1.1. Проблема сенсорного розвитку дітей у педагогічній теорії.....	10
1.1.1. Сутність сенсорного розвитку.....	10
1.1.2. Перцептивні дії, їхня характеристика.....	15
1.1.3. Сенсорний розвиток дітей як психолого-педагогічна проблема.....	24
1.1.4. Сучасний стан сенсорного розвитку дітей дошкільного віку.....	49
1.2. Образотворча діяльність як засіб сенсорного розвитку дітей.....	55
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	71
РОЗДІЛ 2. Експериментальна методика реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва.....	74
2.1. Характеристика рівнів сенсорного розвитку старших дошкільників.....	75
2.2. Етапи сенсорного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва.....	109
2.3. Порівняльна характеристика рівнів сенсорного розвитку старших дошкільників.....	177
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	193
ВИСНОВКИ.....	196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	200
ДОДАТКИ.....	226

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку дошкільної освіти характеризується пошуком нових підходів у педагогічній теорії та практиці. Національною доктриною розвитку освіти в Україні XXI століття, Базовим компонентом дошкільної освіти визначено, що особливої уваги потребує розвиток дитини як особистості, яка формується, засвоєння нею всього розмаїття досягнень суспільства та здатності використовувати набуті знання, уміння та навички в самостійній пізнавальній і творчій діяльності.

Учені (Л. Венгер, О. Запорожець, М. Монтесорі, Є. Тихєєва) наголошують, що сенсорне виховання є одним з головних завдань дошкільного виховання, напрямом, який впливає на успішність подальшої соціалізації й навчання дитини. Саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для вдосконалення діяльності органів чуття, що забезпечують повноцінні й різнобічні уявлення про довкілля. Учені одним із центральних моментів розвитку сприймання визначають засвоєння і використання сенсорних еталонів (В. Аванесова, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Журова, О. Запорожець, В. Зінченко, Г. Кислюк, Є. Корзакова, Л. Пен'євська, М. Поддяков, А. Рузька, Н. Сакуліна).

Серед багатьох шляхів і засобів сенсорного виховання дошкільників психологи (Л. Божович, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), педагоги (З. Богуславська, В. Інжестойкова, Т. Комарова, Є. Корзакова, Н. Сакуліна, О. Усова, Є. Фльоріна) визначили образотворчу діяльність як найбільш сприятливу для розвитку органів чуття дитини. Особливості навчання дітей дошкільного віку малювання, ліплення, аплікації, конструювання відображено в працях Р. Арнхейма, Г. Григор'євої, Т. Доронової, Н. Дяченко, В. Інжестойкової, Т. Казакової, А. Казарян, Н. Кириченко, Т. Комарової, В. Косминської, В. Котляра, Г. Лабунської, І. Ликової, Б. Маршак, Ю. Полуянова, Л. Редькіної, Н. Сакуліної, О. Трусолової,

Н. Халезової та ін. Зокрема, досліджено особливості формування виразного образу в малюнках дітей (Т. Буянова, А. Лукашкова, О. Мельникова, О. Чекунова), особливості формування творчості в роботі з різноманітними матеріалами (О. Брикїна, В. Захарова), навчання дошкільників основ композиції (Г. Підкурганна), оволодіння кольором як засобом виразності (Л. Пантелєєва, А. Розмислова), формування проектно-художніх уявлень (А. Івершинь), взаємозв'язок образотворчої діяльності дошкільників з розвитком їхнього мовлення (О. Вєпрева, Т. Постоян, Г. Савостїна), пізнавальна діяльність (Ю. Демидова, Л. Котлярова) тощо.

Доведено, що сенсорне виховання виступає обов'язковим складником розвитку дитини, яка потребує усвідомлених дій з боку вихователів, що підтверджується наявністю значної кількості методичного та практичного матеріалу (Д. Альтхауз і Е. Дум, Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Васильєва, Н. Венгер, Т. Доронова, В. Котирло, С. Кулачківська, С. Ладивір, З. Максимова, Л. Олійник, Е. Пілюгіна, Л. Сисуєва). Проте в практиці дошкільної освіти сенсорне виховання дітей дошкільного віку, зокрема і засобами образотворчого мистецтва, здійснюється нецілеспрямовано. У більшості сучасних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку відсутні завдання із сенсорного виховання й розвитку дитини, а їх реалізація відбувається стихійно і не систематизовано в окремих напрямках роботи вихователів, спрямованих на розумовий розвиток дитини, розвиток мовлення, ознайомлення з довкіллям. Усе це переконливо доводить необхідність вивчення змісту, визначення умов та засобів організації образотворчої діяльності з метою сенсорного розвитку старших дошкільників.

Відтак, виявилися протиріччя: між потребою всебічного сенсорного розвитку дитини як передумови її розумового виховання і недостатнім відображенням цього напрямку в змісті й завданнях роботи вихователів у дошкільних навчальних закладах; між ефективністю сенсорного розвитку

дитини засобами образотворчого мистецтва і відсутністю науково обґрунтованого методичного забезпечення цього процесу.

Важливість теоретичної розробки проблеми сенсорного розвитку дошкільників, визначення найбільш ефективних педагогічних засобів її вирішення й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва».

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Взаємозв'язок форм і методів навчально-виховної роботи у сучасних дошкільних навчальних закладах» (протокол № 5 від 29.12.2005 р.). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 4 від 25.11.2004 р.) й узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 29.03.2005 р.).

Мета дослідження – визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва.

Завдання дослідження:

1. Схарактеризувати стан проблеми сенсорного розвитку дошкільників у психолого-педагогічній теорії та сучасній освітній практиці.
2. Розкрити зміст поняття «сенсорний розвиток старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва», уточнити сутність понять «сенсорне виховання», «сенсорні еталони».
3. Визначити критерії, показники і схарактеризувати рівні сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

4. Виявити і науково обґрунтувати педагогічні умови сенсорного розвитку старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва, розробити експериментальну методику їх реалізації засобами образотворчого мистецтва та апробувати її ефективність.

Об'єкт дослідження – сенсорне виховання дітей старшого дошкільного віку.

Предмет дослідження – методика сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва.

Гіпотеза дослідження - сенсорний розвиток дітей старшого дошкільного віку буде ефективним, якщо в процесі образотворчої діяльності зреалізувати такі педагогічні умови: організацію цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей; інтеракцію ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів; занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

Методи дослідження. З метою виявлення закономірностей сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку, визначення стану проблеми в психолого-педагогічній літературі, обґрунтування педагогічних умов сенсорного розвитку старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва застосовано теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення даних, поданих у літературних джерелах та нормативних документах. Для вивчення особливостей сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності в дошкільних навчальних закладах використано емпіричні методи: спостереження, бесіди, анкетування. З метою виявлення ефективності педагогічних умов сенсорного розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва було проведено педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи). Для узагальнення

експериментальних даних і виявлення закономірностей їх динаміки застосовано метод математичної статистики (t-критерій Стюдента).

База дослідження. Експериментальне дослідження проведено на базі ДНЗ «Ясла-садок» № 160, № 253, № 299 м. Одеси, ДНЗ Жовтневої сільської ради Болградського району Одеської області, ДНЗ ясел-садку № 4 «Казка» загального розвитку смт. Криве Озеро Миколаївської області, ясел-садку № 1 смт. Нова Ушиця Хмельницької області. В експерименті взяли участь 148 дітей старшого дошкільного віку та 20 вихователів старших груп.

Наукова новизна дослідження: уперше визначено й обґрунтовано сутність поняття «сенсорний розвиток старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва» та педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, а саме: організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей; інтеракція ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів; занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності. Визначено критерії сенсорного розвитку старших дошкільників (обізнаність дітей із сенсорними еталонами; співвідношення якостей і властивостей предметів із сенсорними еталонами), показники (обізнаність із кольором, обізнаність із формою, обізнаність із величиною, орієнтування дитини в просторі, уміння виконувати дії ідентифікації, віднесення до еталону, перцептивного моделювання) та схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній та низький) сенсорного розвитку старших дошкільників; розроблено дидактичну модель реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва. Уточнено сутність понять «сенсорний розвиток», «сенсорне виховання», «сенсорні еталони». Дістала подальшого розвитку методика сенсорного виховання старших дошкільників.

Практичне значення одержаних результатів: розроблено методику реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва в різних формах діяльності, а також комбінування видів та форм образотворчої діяльності; складено програму сенсорного розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва, розроблено плани проведення занять з образотворчої діяльності, дібрано дидактичні ігри і вправи, що можуть бути використані в практиці роботи дошкільних навчальних закладів, у процесі викладання фахових методик на факультетах дошкільного виховання вищих навчальних закладів та інститутах післядипломної освіти, а також для подальшого вдосконалення програм навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів № 19 комунальної власності територіальної громади м. Одеси (акт про впровадження № 56 від 12.09.2007 р.), «Ясла-садок» № 160 м. Одеси (акт про впровадження № 32 від 14.09.2007 р.), «Ясла-садок» № 267 м. Одеси (акт про впровадження № 151 від 18.09.2007 р.), «Ясла-садок» № 253 м. Одеси (акт про впровадження № 44 від 21.12.2007 р.), «Ясла-садок» № 299 м. Одеси (акт про впровадження № 72 від 28.12.2007 р.), дошкільного навчального закладу Жовтневої сільської ради Болградського району Одеської області (акт про впровадження № 167 від 06.09.2007 р.), ясел-садку № 4 «Казка» загального розвитку смт. Криве Озеро Миколаївської області (акт про впровадження № 26 від 20.09.2007 р.), ясел-садку № 1 смт. Нова Ушиця Хмельницької області (акт про впровадження № 17 від 27.09.2007 р.), Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт про впровадження № 4930 від 01.10.2007 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичним і практичним обґрунтуванням вихідних положень, використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предметів, меті й

завданням, якісним та кількісним аналізом експериментальних даних, дослідно-експериментальною перевіркою висунутої гіпотези.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорено на міжнародних науково-практичних конференціях: «Теорія і практика управління педагогічними процесами» (Одеса, 2005), «Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика – 2006» (Дніпропетровськ, 2006), «Дни науки – 2007» (Дніпропетровськ, 2007), IV Всеукраїнських науково-практичних читаннях студентів і молодих науковців, присвячених педагогічній спадщині Костянтина Дмитровича Ушинського (Одеса, 2006), засіданнях кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (2005-2008 рр.).

Публікації. Результати дослідження викладено у 8 публікаціях автора, з них 4 – у фахових виданнях, затверджених ВАКом України.

Структура дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, 5 додатків. Основний обсяг роботи становить 199 сторінок. У тексті вміщено 16 таблиць, 1 малюнок, що обіймає 1 сторінку основного тексту. Додатки викладено на 35 сторінках. У списку використаних джерел 278 найменувань, що охоплюють 26 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

1.1. Проблема сенсорного розвитку дітей у педагогічній теорії

1.1.1. Сутність сенсорного розвитку. Проблема сенсорного розвитку дошкільників перебуває в центрі уваги багатьох вчених, як психологів (Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зінченко, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна), так і педагогів (В. Аванесова, М. Подд'яков, Н. Сакуліна, Є. Тихєєва, О. Усова, Є. Фльоріна).

Поняття розвитку особистості в педагогічних і психологічних словниках визначено як:

- зміни її кількісних і якісних властивостей [227: 661], [201: 381];
- процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання [70: 289], у спілкуванні та спільній діяльності з іншими людьми [199: 305].

Спільним цих визначень є те, що вирішальну роль у розвитку дитини відіграє соціальний досвід, основою та рушійною силою розвитку є спільна діяльність, а процес виховання є домінантним у розвитку особистості.

Процес виховання педагогічні та психологічні словники визначають як:

- передавання суспільно-історичного досвіду новим поколінням з метою підготовки їх до суспільного життя та праці; спеціально організований і керований процес формування людини, який здійснюють педагоги і який спрямований на розвиток особистості [227: 84];
- діяльність з передання новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування певних настанов, понять, принципів,

ціннісних орієнтацій, що забезпечують умови для її розвитку [201: 76], [199:57].

Основною метою процесу виховання є розвиток особистості, а цей розвиток, у свою чергу, можливий лише в процесі виховання.

Так, Л. Венгер і О. Запорожець визначили сенсорний розвиток як розвиток сприймання дитини та формування уявлень про зовнішні властивості предметів і явищ: величину, форму, колір, положення в просторі, а також про запах, смак, звук тощо. Отже, сенсорний розвиток дитини є важливою частиною її розумового розвитку [38: 3]. В основі сенсорного розвитку дитини такі психічні процеси, як відчуття, сприймання, уявлення.

Поняття сенсорного виховання в психолого-педагогічній літературі визначено як:

- цілеспрямований розвиток і вдосконалення сенсорних процесів (відчуттів, сприймань, уявлень) [179: 258], [178: 835-837], [220: 3];
- складову частину розумового розвитку та фізичного виховання дитини, сукупність педагогічних заходів, спрямованих на розвиток діяльності її органів чуття та сприймання [70: 301];
- систему педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, удосконалення відчуттів і сприймань [191: 204];
- цілеспрямований вплив на сенсорну сферу дитини з метою розвитку функціональних можливостей її органів чуття, що здійснюються за допомогою спеціально розроблених заходів, спрямованих на розвиток окремих властивостей відчуттів, сприймань і емоційної сфери дитини в процесі її активної діяльності з предметами [199: 57].

Узагальнюючи вищезазначене, з метою уточнення понять «сенсорний розвиток» і «сенсорне виховання», зробимо висновок про те, що, по-перше, поняття «сенсорний розвиток» позначає психофізіологічний процес поступового накопичення інформації про якості й

властивості предметів та явищ довкілля, а також відношень між ними, подальше її упорядкування та структурування; поняття «сенсорне виховання» позначає процес педагогічний, а саме планомірний, керований педагогом вплив, спрямований на розвиток сенсорних процесів дитини (відчуттів, сприймань, уявлень). Сенсорне виховання забезпечує необхідні умови повноцінного сенсорного розвитку дитини. Сенсорний розвиток, у свою чергу, є результатом сенсорного виховання, яке здійснює педагог.

Основним джерелом наших знань про довкілля та власне тіло є відчуття. Вони пов'язують людину із зовнішнім світом і є як основним джерелом пізнання, так і основною умовою її психічного розвитку. Розрізняють п'ять основних видів (модальностей) відчуттів: нюх, смак, дотик, слух і зір. Однак людина живе не в світі ізольованих світлових або колірних плям, звуків чи доторкань, вона живе в світі речей, предметів і форм, у світі складних ситуацій. Сприймаючи довкілля людина незмінно має справу не з окремими відчуттями, а з цілими образами. Відображення цих образів виходить за межі ізольованих відчуттів, воно спирається на спільну роботу органів чуття, на синтез окремих відчуттів у складні комплексні системи. Цей синтез може відбуватись як у межах однієї модальності (розглядаючи картину, ми поєднуємо окремі зорові враження в цілий образ), так і в межах декількох модальностей. Лише в результаті такого поєднання ми перетворюємо ізольовані відчуття в цілісне сприймання, переходимо від відображення окремих ознак до відображення цілих предметів або ситуацій.

Дослідники визначають сприймання як:

– цілісне відбиття предметів, ситуацій і подій, що винакає при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів чуття, що забезпечує безпосередньо-чуттєве орієнтування в довкіллі [227: 99];

– цілісне відображення в свідомості людини предметів і явищ об'єктивної дійсності...; систему дій, спрямованих на ознайомлення з предметом чи ситуацією [199: 336];

– психічний процес відображення предметів та явищ дійсності, їхніх властивостей і частин, пов'язаний з усвідомленням цінності відображеного [179: 44].

За визначенням Л. Венгера, сприймання — це відображення зовнішніх властивостей і співвідношень між предметами та явищами дійсності в формі образів, що орієнтують їх та регулюють поведінку [39: 240]. Дослідники (О. Запорожець, О. Лурія) зазначають, що процес сприймання вимагає виокремлення з комплексу ознак (колір, форма, дотикальні властивості, вага, смак і т.п.) основних ознак з одночасним відволіканням (абстракцією) від несуттєвих. Він вимагає поєднання групи основних суттєвих ознак і зіставлення сприйнятого комплексу ознак з попередніми знаннями про предмет. Якщо в процесі такого зіставлення гіпотеза про запропонований предмет збігається з інформацією, що надходить, виникає впізнавання предмета, й процес сприймання предмета завершується. Якщо внаслідок зіставлення такої погодженості гіпотези з інформацією, що реально доходить до суб'єкта, не виникає, пошуки потрібного рішення продовжуються доти, поки суб'єкт не прийде до потрібного рішення, тобто поки він не впізнає предмет або не уналежнить його до певної категорії. При сприйманні знайомих предметів процес впізнавання предмета відбувається дуже швидко, і людині досить поєднати дві-три ознаки, що сприймаються, щоб дійти потрібного рішення. При сприйманні нових або незнайомих предметів процес їх впізнавання є набагато складнішим і протікає в більш розгорнутих формах. О.Лурія зазначає, що «повне сприймання предмета виникає як результат складної аналітико-синтетичної роботи, що виокремлює одні суттєві й гальмує інші несуттєві ознаки, та комбінує сприймані деталі в одне усвідомлене ціле» [141: 45].

У психології існує визначення «сприймання» як складного психофізіологічного процесу формування перцептивного образу. Також термін «сприймання» використовують на позначення системи дій, спрямованих на ознайомлення з предметом, що впливає на органи чуття, тобто почуттєво-дослідницької діяльності спостереження [25: 83]. Як образ сприймання є безпосереднім відображенням предмета (явища, процесу), у сукупності його властивостей, у його об'єктивній цілісності. Це відрізняє сприймання від відчуття, що також є безпосереднім чуттєвим відображенням, але лише окремих властивостей предметів та явищ, що впливають на аналізатори [199: 62].

Вивченню сприймання присвячена велика кількість наукових праць [Р. Арнхейм, І. Венєв, Л. Венгер, К. Гегенфуртнер, Д. Гібсон, Д. Джадд, О. Запорожець, П. Колерс, О. Лурія, Ч. Педхем і Д. Сондерс та інші].

Як зазначають дослідники (В. Зінченко, Б. Мещеряков), при розгляді гносеологічних питань у філософії значення термінів «відчуття» й «сприймання» тотожні. Для психології зазначена відмінність є принципово важливою. У психології відчуття розглядають, як вихідну форму пізнання, а сприймання, як синтез відчуттів, що формується в процесі активного відображення об'єктивно наявного цілісного предмета [25:83]. Сприймання є складним і активним процесом, що вимагає значної аналітико-синтетичної роботи. Тому сприймання в ще меншому ступені, ніж відчуття, можна вважати пасивним відображенням дійсності, пасивною реєстрацією інформації, що надходить до організму. Цей складний активний характер сприймання виявлений у цілій низці ознак. По-перше, в процесі сприймання завжди задіяні рухові компоненти, наприклад, у вигляді обмацування предмета, руху очей, що виокремлюють найбільш інформативні ділянки тощо. Тому цей процес О. Лурія визначає як сприймаючу (перцептивну) діяльність суб'єкта [141]. Також процес сприймання тісно пов'язаний з поживленням слідів попереднього досвіду, із зіставленням інформації, що надходить до суб'єкта, з раніше

сформованими уявленнями, адже уявлення визначено як збережений і відтворюваний у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності, тісно пов'язаний з мовленням [199: 373].

Узагальнюючи вищезазначене, кваліфікуємо відчуття як систему сенсорних дій (від лат. *sensus* – відчуття), тобто дій, які забезпечують селекцію наявних впливів, перетворюють енергію подразника в нервовий процес і забезпечують адекватне відбиття об'єктивної дійсності [199: 62]. Сприймання ж тлумачимо як систему дій, спрямованих на ознайомлення з предметом чи ситуацією, тобто дій перцептивних (від лат. *perceptio* – сприймання, пізнавання) [199: 336].

1.1.2. Перцептивні дії, їхня характеристика. В психолого-педагогічній літературі перцепція визначається як чуттєве сприймання зовнішніх предметів [70: 258], безпосереднє відбиття об'єктивної дійсності органами чуття [201: 340]. Найбільш повним та адекватним, на нашу думку, є визначення перцепції, як безпосереднього активного відображення в свідомості людини предметів і явищ дійсності за допомогою органів чуття [199: 249].

Перцептивні дії – основні структурні одиниці процесу сприймання людини. Перцептивні дії пов'язані зі свідомим виокремленням того чи іншого боку чуттєво заданої ситуації, а також різного роду перетвореннями сенсорної інформації, у результаті чого виникає адекватний завданням діяльності та предметному світові образ. Уперше поняття перцептивних дій висунув О. Запорожець. Сьогодні розуміння сприймання як системи перцептивних дій широко розповсюджене у вітчизняній психології. Близькими до нього є висловлення психологів Дж. Гібсона, У. Найссера, Ж. Піаже, Р. Хелда [25: 385].

Спираючись на визначення поняття діяльності, як специфічної форми суспільно-історичного буття людей, цілеспрямованого перетворення ними природної і соціальної дійсності з метою задоволення

власних потреб, необхідної умови розвитку людини, розвитку її психічних процесів, формування розумових, емоційних і вольових якостей особистості, її здібностей (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов) [205: 117-119], перцептивну діяльність визначають, як активність суб'єкта, структурним елементом якої є система дій, спрямованих на ознайомлення з оточуючим, що впливає на органи чуття, з метою задоволення власних потреб. Ця чуттєво-дослідницька діяльність має свідомий характер, здійснюється суб'єктом і містить у собі мету, засоби й процес перетворення з його результатами. Домінантну роль в індивідуальному розвитку перцептивної діяльності, як і діяльності взагалі, відіграє засвоєння індивідом суспільного досвіду.

Перцептивна діяльність та її розвиток у дітей раннього й дошкільного віку вивчені здебільшого у двох аспектах. По-перше, у дослідженнях Е. Аркіна (1957), В. Бражаса (1911), С. Судзукі та І. Ханеокі (1958), М. Фуко (1925), С. Якобсона (1947) шляхом психо-фізіологічних експериментів встановлений рівень чутливості зорової, слухової, тактильної і кінестетичної, нюхової сенсорних систем та простежена динаміка розвитку протягом дошкільного віку точності й тонкості розрізнення окремих якостей і ознак зовнішніх об'єктів. По-друге, експериментально вивчені окремі аспекти перцептивної діяльності в цілому, вивчений процес чуттєвого відображення дійсності, що оточує дитину, зокрема його організація, характер протікання й умови формування сенсорного образу та його змісту (М. Волокітіна, 1940; Т. Гіневська, 1948; Є. Гордон, 1947; Т. Данюшевська, 1958; Т. Єндовицька, 1947; З. Істоміна, 1957; А. Коган, 1954; А. Прессман, 1948; Ф. Розенфельд, 1948).

У результаті експериментальної роботи, що проводилась під загальним керівництвом О. Запорожця, дослідники виявили структуру перцептивних дій дитини й шляхи їх формування.

Виявлено, що в процесі сприймання відбувається зіставлення властивості предмета, що підлягає обстеженню (його форми, величини, кольору), зі зразками основних різновидів цієї властивості, що засвоює дитина, — сенсорними еталонами. Поняття сенсорних еталонів як суспільно вироблених засобів здійснення перцептивних дій запропонував О. Запорожець на початку 60-х років. «Тим продуктом культури, що опосередковує перцептивний розвиток, — зазначає вчений, — є виділені суспільством системи розчленованих і взаємопов'язаних чуттєвих якостей предметів. До них належать система музичних звуків, система геометричних форм, кольорів спектра тощо. Під час перцептивного розвитку дитина поступово оволодіває цими системами, використовуючи їх як «мірки», або еталони, для аналізу навколишнього та упорядкування власного досвіду» [25: 501].

Як зазначають Л. Венгер, О. Запорожець [249: 17], під час формування перцептивних дій еталони спочатку виступають у вигляді реальних об'єктів, і їх співвіднесення зі властивостями предметів потребує здійснення зовнішньо рухових операцій (накладання, прикладання тощо). На наступному етапі еталон зберігає свою зовнішню форму, але операції співвіднесення переходять у план сприймання. При цьому реальні переміщення еталона та об'єкта замінюються рухами погляду. На останньому етапі як еталони виступають уявлення, що склалися в дитини, рухи погляду редукуються й операції співвіднесення протікають в ідеальному плані.

Висновки, яких дійшли автори, стали основою подальшого циклу психологічних і педагогічних досліджень (Н. Венгер [77], Н. Ветлугіна [222], А. Говоркова [249], О. Дяченко [83], Л. Журова [222], Т. Лаврентьєва [249], В. Сохіна [230], В. Холмовська [77, 253] та інші). Учені розробили концепцію розвитку дитячого сприймання шляхом формування перцептивних дій з метою створення нової системи сенсорного виховання дошкільників, яка б реалізувала основні положення цієї концепції.

У дослідженнях, що належать до зазначеного циклу, детально проаналізовані закономірності засвоєння дітьми сенсорних еталонів, формування перцептивних дій, що виступають як орієнтовні дії з обстеження предметів, і виявлення їхніх зовнішніх властивостей для планування власної поведінки та розв'язування певних завдань [199: 108]. Зокрема, О. Запорожець установив, що перцептивні дії формуються шляхом інтеріоризації зовнішніх орієнтовних дій.

Метою досліджень, проведених під керівництвом Л. Венгера, був відбір, розробка, систематизація та апробація завдань, спеціально спрямованих на ознайомлення дітей із сенсорними еталонами кольору, форми, величини й формування дій з їх використання. За кожним із зазначених видів властивостей завдання будувалися з урахуванням необхідності послідовного засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів і оволодіння їх використанням в умовах, що поступово ускладнюються. Крім того, за кожним типом завдань передбачався перехід від використання зовнішніх, матеріальних еталонів до використання еталонів, представлених у внутрішньому плані, тобто процес інтеріоризації дій з еталонами. Керівництво цим процесом у відповідності з результатами проведених раніше досліджень (Л. Венгер, 1969; Т. Лаврентьєва, 1968) здійснювалося шляхом переводу дій з матеріальними еталонами у внутрішній план, оснований на просторово-часовому розведенні еталона та об'єкта.

Як зазначає Л. Венгер, розвиток сприймання містить у собі два взаємопов'язані аспекти: з одного боку — формування й удосконалення уявлень про різновиди кожної властивості предметів, що виконують функцію сенсорних еталонів; з іншого боку — формування й удосконалення самих перцептивних дій, що є необхідними для використання еталонів при аналізі властивостей реальних предметів [249: 17].

О. Проскура вважає, що забезпечення засвоєння дітьми сенсорних еталонів означає формування в них уявлень про основні різновиди властивостей предметів (кольору, форми, величини тощо). А засоби порівняння властивостей предметів з еталонами (зразками) – і є засобами обстеження властивостей предметів [198: 26].

Особливий інтерес становлять дані щодо типів перцептивних дій, що складаються в ранньому й дошкільному дитинстві. У зазначеному циклі досліджень виявлені три основні типи перцептивних дій, які розрізняються залежно від особливостей співвідношення між властивостями предметів, що підлягають обстеженню, й сенсорними еталонами, що застосовуються в процесі обстеження. Розглянемо їх докладніше.

Перший тип — дії ідентифікації, що виконуються при обстеженні властивостей предметів, які цілком збігаються із наявними еталонами. В умовах, коли еталон представлений у вигляді матеріального об'єкта-зразка, ідентифікація є вибором за зразком. За даними Л. Венгера виконання практичних дій, оснований на встановленні ідентичності тих чи тих впливів, спостерігається вже на ранніх стадіях розвитку дитини, коли вона повторно реагує певною поведінкою на одні й ті ж самі зовнішні обставини, але, як зазначає автор, перцептивної дії тут ще немає.

Дослідники встановили, що, перцептивна дія ідентифікації передбачає формування та використання образу зовнішніх властивостей предмета. Вона починає складатись на основі практичних дій дитини з предметами, у процесі яких дитина, приводячи предмети в певне просторове співвідношення, «примірює» їх одне до одного, враховуючи відповідність чи невідповідність їхньої форми, величини, кольору. Надалі дія ідентифікації включається у виконання пізнавальних завдань. Відбувається перехід від реального примірювання до примірювання за участю образів, встановлення ідентичності чи неідентичності властивостей двох об'єктів, один з яких виступає як зразок у плані сприймання й надалі

– до встановлення ідентичності властивості об'єкта уявному зразку – еталону [149: 161-165].

Хоча, як зазначає Л. Венгер, у своїх вихідних формах перцептивна дія ідентифікації складається у межах раннього дитинства, дитина раннього віку успішно застосовує її лише в особливо сприятливих умовах. Так, за даними автора, вибір за зразком об'єктів певної форми чи кольору здійснюється успішно лише в тому випадку, якщо дитині одночасно пред'являють не більше 2-3 об'єктів для вибору. Суттєво впливає на результати вибору також ступінь складності самих об'єктів і зразків (при ідентифікації форми), величина відмінностей між об'єктами, з яких здійснюється вибір, розташування об'єктів і зразків у просторі тощо. Протягом дошкільного дитинства перцептивна дія ідентифікації удосконалюється, завдання вибору за зразком починає виконуватись при все більш різноманітних умовах [77: 55].

Другий тип перцептивної дії — дія прирівнювання до еталону: використання зразка-еталону для виявлення і характеристики властивостей предметів, що відхиляються від цього зразка, тобто тих, що є близькими до нього, але не сходяться з ним [149: 161-165].

Дослідники визначають як найбільш розповсюджені такі випадки, коли еталон виступає як узагальнений засіб сприймання, що надає можливості розгледіти нечисленні різновиди кольорів і форм як варіанти деяких відомих зразків (дитина сприймає форми предметів як круглі, овальні, прямокутні, трикутні тощо, забарвлення предметів як червоне, зелене, синє тощо). Перцептивні дії подібного типу, які умовно можна назвати діями віднесення до еталону, не мають прямих аналів у вигляді попередніх форм вирішення відповідних завдань шляхом зовнішніх переміщень об'єктів, оскільки прийоми вкладання, прикладання та інші можуть сприяти встановленню ідентичності об'єкта зі зразком, але не встановленню їх подібності. Як зазначає Л. Венгер, дії ідентифікації та дії віднесення до еталону формуються із загального «кореня»: їхня вихідна

зовнішня форма одна й та ж, і лише на етапі переходу до використання матеріального еталону без реальних переміщень об'єктів, коли стає можливим встановлення не тільки ідентичності, а й схожості, ці два типи дій розділяються, кожен з них починає обслуговувати особливий тип пізнавальних завдань [77:69]. За даними дослідника, перцептивну дію віднесення до еталону так само, як і дію ідентифікації, спочатку (у межах раннього дитинства) діти виконують дітьми за особливо сприятливих умов. У дошкільному дитинстві вона набуває суттєвих змін, основною з яких є узагальнення й одночасна диференціація дії: з одного боку, усе більш віддалені від еталона різновиди властивості можуть бути до нього уналежнені; з іншого — навіть досить близькі між собою різновиди можуть бути уналежнені до різних еталонів, якщо відмінність між ними відповідає відмінності між еталонами. У кожному окремому випадку результат дії починає все більш точно визначатись тим набором еталонів, яким користується дитина.

Третій тип перцептивної дії отримав назву перцептивного моделювання [149: 161-165]. Як зазначають Н. Венгер і В. Холмовська, ця дія є зіставленням властивості предмета, що досліджується, не з одним еталоном, а з їх групою, побудова його «еталонної моделі» [77: 85]. Найбільш повно дії такого типу вивчались стосовно проблеми сприймання форми предметів. Дія перцептивного моделювання надає дитині можливість сприймати складну форму не глобально, цілком, а як систему взаємопов'язаних певним чином елементів, робить сприймання розчленованим, аналітичним. За походженням вона пов'язана з формуванням продуктивних видів діяльності дитини — малювання, аплікації, ліплення, конструювання. У продуктивних видах діяльності дитина створює реальні копії, моделі складних предметів і ситуацій, користуючись дискретними операціями (у малюванні, ліпленні) та дискретним матеріалом (в аплікації, конструюванні). Таке практичне моделювання й стає основою моделювання перцептивного. За даними

дослідників, дія перцептивного моделювання має складний, системний характер: спочатку виокремлюються частини, ознаки об'єкта, що підлягають обстеженню й відповідають окремим сенсорним еталонам, а потім встановлюється їх взаємозв'язок. Система утворюється за рахунок поєднання раніше відокремлених одна від одної простих перцептивних дій описаних вище типів, що виникає під впливом завдань продуктивних видів діяльності.

Наявні дослідження формування перцептивних дій моделюючого характеру стосуються дітей четвертого року життя та більш старших дітей. Однак продуктивними видами діяльності діти починають оволодівати раніше – на третьому році життя. Це дозволило таким дослідникам, як Л. Венгер, Н. Венгер, В. Холмовська, висунути припущення, що й формування найбільш елементарних видів перцептивного моделювання, пов'язаного з цими видами діяльності, починається ще до досягнення дитиною дошкільного віку. Після трьох років здійснюється вдосконалення перцептивного моделювання, що виражається в ускладненні доступних об'єктів, збільшенні розчленованості й точності їх аналізу [77: 20].

В останні роки на основі методики Н. Венгера і В. Холмовської група російських учених розробила й впровадила в роботу дошкільних навчальних закладів комп'ютерну гру, яка дозволила дослідникам виявити у старших дошкільників рівень здатності побудови образу цілісного об'єкта на основі аналізу і синтезу його зовнішніх властивостей, а також виявити рівень оволодіння діями перцептивного моделювання. С. Шенцова зазначає, що експериментальне вивчення впливу комп'ютерних ігор на розвиток перцептивних дій у старших дошкільників, подальша розробка й введення в педагогічну практику серії комп'ютерних програм дозволить зробити внесок у вирішення низки завдань, пов'язаних з інновацією освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі [265: 1].

З огляду на вищезазначене, зробимо висновок про те, що найбільш значущим показником рівня розвитку сприймання в дітей дошкільного

віку, що є основою їхнього сенсорного розвитку, є ступінь оволодіння трьома основними типами перцептивних дій — діями ідентифікації, віднесення до еталону та діями перцептивного моделювання.

Дослідники зазначають, що розвиток сприймання дитини відбувається не спонтанно, а під впливом практики й навчання, у процесі яких дитина опановує соціальний сенсорний досвід, залучається до сенсорної культури, створеної людством. Дорослі формують у дитини способи ознайомлення з довкіллям, знайомлять її з виробленими людством системами музичних звуків, мовленнєвих фонем, геометричних форм і т.д., а також навчають позначати їх за допомогою мови. Як наслідок — дитина засвоює відомі сенсорні еталони, які використовує потім у своїй перцептивній діяльності, під час здійснення аналізу дійсності й відображення її в синтетичних сенсорних образах.

Спираючись на результати багаторічних досліджень О. Запорожця, відзначимо, що процес сенсорного навчання може відбуватися неорганізовано, стихійно — і тоді він є малопродуктивним. Якщо ж вдається організувати його відповідно до зазначених психологічних закономірностей формування перцептивних дій, а саме: від формування дій ідентифікації при обстеженні властивостей предметів, які цілком збігаються з наявним еталоном, до формування дій прирівнювання до еталону при виявленні й характеристиці властивостей предмета, що є близькими до зразка-еталона, але не сходяться з ним, і до дій перцептивного моделювання при зіставленні властивостей предмета не з одним еталоном, а з їх групою, — то ефективність цього навчання може бути значно підвищена [208: 15].

Усі вищезазначені особливості таких психічних процесів, як відчуття й сприймання, дозволили краще зрозуміти ті чинники, від яких залежить сенсорний розвиток дитини.

Розглянемо погляди видатних учених минулого та сьогодення на проблему сенсорного розвитку дітей дошкільного віку.

1.1.3. Сенсорний розвиток дітей як психолого-педагогічна проблема. Питання сенсорного розвитку дитини є одним із питань, що потребують пильної уваги в педагогіці раннього й дошкільного віку.

Значення сенсорного розвитку в цьому віці важко переоцінити. На думку Я. Коменського, М. Монтессорі, Ф. Фребеля та багатьох інших дослідників, саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для удосконалення діяльності органів чуття, одержання уявлень про довкілля [39, 222]. Тому проблема здійснення сенсорного виховання дітей з давніх часів хвилювала видатних зарубіжних і вітчизняних учених у галузі дошкільної педагогіки й психології.

Першим педагогічним твором, у якому дана оцінка ролі чуттєвого досвіду в розвитку й вихованні дитини, слід визнати «Материнську школу» Яна Амоса Коменського. Я. Коменський, протиставляючи виховання «дієве» вихованню словесному, урахував необхідність організації сприймання дітьми явищ зовнішнього світу за допомогою всіх органів чуття. Ці положення дістали подальшого розвитку в його праці «Світ чуттєвих речей у картинках» [222: 6].

Значну увагу приділяв чуттєвому досвіду дитини й Г. Песталоцці. Учений намагався спиратися на чуттєвий досвід дитини в своїй «Абетці зорового сприймання», урахував роль цього досвіду в оволодінні числом та лічбою.

Перша розгорнута система дошкільної дидактики представлена в педагогіці Ф. Фребеля [153: 151]. До сильних боків цієї системи слід віднести чітку послідовність завдань, включення завдань сенсорного виховання до загальних завдань розумового розвитку дитини, визнання ролі діяльності самої дитини в розумовому, а зокрема, у сенсорному розвитку й, зрештою, забезпечення систематичного керівництва цією діяльністю з боку педагога [249: 46].

Якщо в педагогіці Ф. Фребеля сенсорний розвиток виступав як підпорядкована частина загального розумового розвитку дитини, то в теорії та практиці дошкільної дидактики, яку розробила М. Монтесорі, він набув цілком самостійного значення, висунутий на перший план і розгорнутий у систему. Види роботи з дидактичними матеріалами, які запропонувала учена, фактично містили ознайомлення дітей із «нормативними» властивостями предметів і частково створювали умови для формування перцептивних дій, спрямованих на обстеження цих властивостей. Прагнення автора представити властивості в найбільш «чистому» вигляді зумовило створення наборів «абстрактних» об'єктів, тобто таких, у яких ці властивості містяться в їх «нормативному» еталонному вираженні. Прагнення ж «поступовості» вправ, перехід від більш грубих до більш тонких розрізень змусило розташувати об'єкти в дидактичному матеріалі відповідно до характеру об'єктивних взаємозв'язків цих властивостей усередині «нормативних систем» [39: 312-313]. Система М. Монтесорі заслуговує на серйозну увагу з точки зору завдання ознайомлення дітей із сенсорними еталонами. Натомість, властивості й відношення, подані в дидактичному матеріалі, можуть стати еталонними тільки в процесі їх застосування для обстеження різноманітних предметів та явищ дійсності [153: 152].

У багатьох відношеннях протилежними дидактиці М. Монтесорі є теорія і практика сенсорного виховання, накреслені в роботах Овіда Декролі. Ідеї тренування органів чуття О. Декролі протиставляв вимагання виховання «свідомого ставлення до вражень», ізоляції властивостей – об'єднання їх у цілісних образах, «абстрактному» дидактичному матеріалу – «життєвий» матеріал, який повинен, на думку автора, привертати інтерес і увагу дитини.

Однак спроба здійснювати сенсорне виховання на «життєвому» матеріалі, прагнення постійної зміни цього матеріалу з метою збудження інтересу й допитливості дітей призвели, насамперед, до того, що в

«освітніх іграх» О. Декролі майже зовсім відсутнє ознайомлення дітей із будь-якими властивостями предметів: запропонований дидактичний матеріал не містить зразків форм, кольорів, просторових відношень. Також ігри О. Декролі є «німими», вони взагалі не передбачають навчання називання властивостей, що сприймаються. Тому «освітні ігри» О. Декролі не можуть розглядатись як система сенсорного виховання, однак, не можна виключати доцільність використання окремих ігор подібного типу як одного із засобів переводу дітей від зовнішніх прийомів орієнтування, якими вони оволоділи раніше, до здійснення зорових перцептивних дій, а також удосконалення таких дій шляхом їх використання в нових умовах [153: 152-153].

Не втратили свого значення й до наших часів думки К. Ушинського щодо сенсорного розвитку дітей. Виходячи з психологічних особливостей дитячого віку, він надавав великого значення принципу наочності. «Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями ...», звідси необхідність для дітей наочного навчання, «...що будується не на окремих уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною», – писав учений [200: 38-43]. Обґрунтовуючи принцип наочності з гносеологічного боку, К. Ушинський відзначав, що єдиним джерелом наших знань може бути «досвід, що повідомляється нам через зовнішні відчуття». Видатний педагог відводив наочності належне місце в процесі навчання; він бачив у ній одну з умов, що забезпечує отримання дітьми повноцінних знань, розвиває їхнє мислення [153: 153].

Критикуючи формальні вправи Г. Песталоцці, К. Ушинський прагнув знайомити дітей з предметами, бажав, щоб вони засвоїли дійсні зв'язки, що існують між цими предметами. Він наголошував на тому, що надзвичайний, чи навіть визначний розум – це «здатність бачити предмети в їх дійсності, усебічно, з усіма відношеннями, у які вони поставлені» [115: 215]. Цілком слушно, підкреслюючи важливу роль наочності, збагачення чуттєвого досвіду в процесі оволодіння знаннями,

К. Ушинський приділяв багато уваги спостережливості, вихованню в дітей уміння спостерігати.

К. Ушинський не створив завершеної психологічної теорії чуттєвого пізнання. Проте, його думки в цьому напрямі відзначаються певною оригінальністю, вони й сьогодні не втратили свого значення для обґрунтування психологічних і педагогічних основ навчання та виховання дітей.

Слід відзначити, що у 20-ті роки ХХ століття умови для дослідної роботи із сенсорного виховання були несприятливими. Сенсорне виховання в радянських дитячих садках здійснювалося спочатку переважно за системою М. Монтесорі. Ю. Фаусек була основним впровадником ідей М. Монтесорі. Її діяльність не зводилася до простого відтворення змісту й методів сенсорного виховання, які запропонувала М. Монтесорі. Ю. Фаусек внесла до системи багато оригінального і, що головне, суттєво змінила роль педагогічного керівництва, додавши до самостійної роботи дітей з дидактичним матеріалом елементи прямого навчання, що здійснює педагог [245].

Однак нова дошкільна педагогіка, що складалася на підставі нових завдань радянського виховання, критично переглядала існуючі на той час дошкільні дидактичні системи. Оскільки сенсорне виховання в тих формах, які ми зазначали раніше, відіграло в цих системах основну роль, воно піддалося найбільш різкій критиці. З іншого боку, достатніх теоретичних і експериментальних даних для обґрунтування й побудови принципово нової системи сенсорного виховання ще не існувало. Але і в тих складних умовах були розпочаті деякі спроби удосконалення змісту та методів сенсорного виховання.

Найбільш значними для практики дитячих садків стали праці Є. Тихєєвої (30-ті рр. ХХ ст.), що ґрунтувалися, з одного боку, на результатах психологічних досліджень стадій розвитку дитячого спостереження (В. Штерн), а з іншого – на педагогічних ученнях

Г. Песталоцці та К. Ушинського. Дослідниця висловлювала негативне ставлення до теорії та практики монтессорівських «будинків дитини», характеризувала дидактичний матеріал М. Монтессорі як «мертвий» і «штучний», вказувала на неприпустимість роботи дітей з одним і тим самим матеріалом протягом декількох років. Не відкидаючи зовсім необхідність «гімнастики органів чуття», Є. Тихеева, однак, вважала, що вона має лише допоміжне значення для виховання сприймання, таке саме, як вправлення пальців для музиканта [222: 9].

Основними методами сенсорного виховання Є. Тихеева вважала «екскурсії-огляди», під час яких дітей знайомили з предметами та їхніми властивостями за допомогою різних органів чуття, а також дидактичні ігри [152: 154]. Вона зазначала, що «діти отримують усі основні сенсорні уявлення із оточуючих життєвих обставин», а спеціально створене приладдя має допоміжне значення, слугує «для перевірки набутих уявлень і для вправлення відповідних здібностей дитини в тих випадках, коли оточуючі обставини не дають усього необхідного матеріалу, або не дозволяють користуватись наявним у повній мірі». Цей погляд реалізується на практиці в тому, що Є. Тихеева запропонувала використовувати з метою сенсорного розвитку дітей дидактичний матеріал, побудований за принципом парності двох видів: штучний і природний, а також різноманітні предмети побуту, іграшки тощо [39: 317-319].

Основні види роботи з будь-яким дидактичним матеріалом уявляли собою добір пар, тобто вибір за зразком (який може здійснюватись з відстрочкою в часі), вибір за назвою та називання відповідних об'єктів і властивостей. Ці види роботи йдуть один за одним у суворій послідовності відповідно до уявлень Є. Тихеевої про три стадії сенсорного розвитку: стадію розрізнення, стадію пов'язування уявлення зі словом і впізнавання слова та стадію відтворення слова. Тут учена реалізувала в загальних рисах указівки М. Монтессорі.

Значний крок уперед порівняно з усіма попередніми системами сенсорного виховання, здійснений у дидактиці Є. Тихєєвої, полягає в тому, що діти отримали можливість використовувати нормативні уявлення, що формуються в іграх з «абстрактними» об'єктами, для обстеження реальних предметів і виявлення їхніх властивостей. Основний недолік системи в тому, що переважна більшість завдань мала пізнавальний характер, система не містила ігор, які ставили б перед дітьми предметні чи продуктивні практичні завдання, що сприяють формуванню способів обстеження предметів, виявлення й характеристики їхніх властивостей.

Після праць Є. Тихєєвої в радянській дошкільній педагогіці тривалий час не було спроб створити нову теорію чи нову систему сенсорного виховання. Щоправда, у 40-роках ХХ століття в статтях та книгах, присвячених дошкільним іграм, можна відзначити таких авторів, як З. Богуславська, З. Борисова, Є. Залкінд, Є. Казік, Є. Моложавая, Ю. Невельштейн, О. Сорокіна, Л. Чудінова, які пропонували ігри з метою ознайомлення дітей з формою, кольором, величиною, просторовими відношеннями тощо [152: 155]. Але значна частина запропонованих дидактичних матеріалів та ігор з ними були модифікацією вправ О. Декролі, М. Монтессорі, Є. Тихєєвої і не відрізнялися від них за основним психологічним змістом. Також заслуговують на увагу роботи Є. Радіної, у яких запропонована певна систематизація деяких типів дидактичних ігор за ступенем їхньої складності та проаналізовані ігри з різноманітною мозаїкою, що становлять значну цінність для формування перцептивних дій, спрямованих на зоровий аналіз форми.

Значну наукову й практичну роботу провела Н. Блюхер. Спираючись на наявні в той час психологічні дані про цілісний характер дитячого сприймання дослідниця вивчала дидактичні питання оволодіння числом, лічбою, формою та іншими просторовими властивостями речей, часовими відношеннями тощо. Н. Блюхер висловлювала думку про те, що, порівнюючи знайомі предмети з геометричними формами, дитина вчиться

виокремлювати форму в довкіллі [19]. Для оволодіння такими порівняннями вчена пропонує гру «знайди предмет такої самої форми», у якій перед дитиною ставиться завдання групувати предмети, використовуючи геометричні зразки. Кроком уперед є також визнання активної ролі вихователя, який не тільки спонукає дітей грати, але також допомагає їм оволодіти кожною новою грою, пропонує обстежувати зразки продукту дії і в окремих випадках навчає деяким прийомам виконання завдання. Однак загалом проблеми сенсорного виховання Н. Блюхер відхилила на другий план, надаючи перевагу загальному ознайомленню дітей із довкіллям, розвитку їхнього мислення, мовлення тощо [152: 155].

Як серйозну спробу перегляду деяких теоретичних і практичних питань сенсорного виховання можна виокремити роботи Б. Хачапурідзе [39: 320-322], який запропонував систему дидактичних матеріалів для дітей з метою оволодіння формою, кольором, кількістю, величиною та іншими «чуттєвими» ознаками предметів. Ця система, на думку автора, повинна була вирішувати завдання розумового розвитку дошкільника в цілому, а зокрема, й завдання сенсорного розвитку. Основним методом сенсорного виховання, на думку Б. Хачапурідзе, є колективна дидактична гра, якою керує педагог. Але водночас автор вважав, що дидактичні ігри ні в якому разі не є єдиним засобом розумового, й, зокрема, сенсорного виховання, а є тільки необхідною його ланкою. Тим самим він порушив важливе питання про більш широкий комплекс засобів сенсорного виховання й про місце дидактичних матеріалів та ігор у ньому. Вихідним моментом при визначенні завдань розумового виховання є, на думку Б. Хачапурідзе, оволодіння предметом і предметними відношеннями. Від недиференційованої цілісності свідомості дитина переходить до диференційованого пізнання предмета в цілому з урахуванням його багатоманітних властивостей і до виділення внутрішніх зв'язків і відношень. У період дошкільного дитинства повинен бути досягнутий ступінь «досконалого диференційованого сприймання й активного

управління здібностями при операції над чуттєвими властивостями предмета», а проникнення в сутність предмета відбувається в процесі шкільного навчання.

Розкриваючи зміст наведеного вище визначення завдань розумового виховання дошкільника, Б. Хачапурідзе вказує, які здібності повинні бути розвинені для їх реалізації. До них автор уналежнює готовність сенсорного апарату й здібність активного управління ним, вільне словесне володіння сенсорним матеріалом і предметами, сприймання багатоманітних властивостей предмета в єдиному акті, розвинення спостережливості, застосування інтелектуальних операцій над чуттєвими властивостями предметів, розвинення волі й зокрема, стримуючих психічних механізмів тощо. З націленістю на розвинення цих здібностей і побудована система дидактичних матеріалів і ігор, запропонована дослідником.

Частина дидактичних матеріалів та ігор, які запропонував Б. Хачапурідзе, може за умови певної модифікації успішно використовуватись для формування дитячого сприймання. Однак система в цілому не дає достатніх можливостей для засвоєння дітьми систем сенсорних еталонів і формування в них необхідних перцептивних дій [152: 155].

Педагогічні й психологічні дослідження I половини XX століття дозволили розробити деякі нові методи сенсорного виховання, а також більш глибоко схарактеризувати його вплив на розумовий розвиток дитини. Натомість, ці дослідження не ставили перед собою завдання побудувати нову систему сенсорного виховання в цілому.

Найбільш плідним для розвитку дошкільної педагогіки можна вважати період початку 60-х років XX століття. На те є дві причини. По-перше, у цей час були створені Інститут дошкільного виховання АПН (1959 р.), до складу співробітників якого входили психологи, педагоги, фізіологи, лікарі, а також Науково-дослідний інститут шкіл при Міністерстві просвіти РСФСР, у складі якого почала функціонувати

лабораторія дошкільного виховання. По-друге, вийшли праці провідних психологів Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, після перерви публікуються книги О. Леонтьєва, що дозволило сформуванню основні методологічні положення, на яких починають будуватися конкретні дослідження [152: 155-156].

У 1960 році колектив наукових співробітників Інституту дошкільного виховання розпочав систематичну розробку питань сенсорного виховання дошкільників, що здійснювалась у тісному контакті з проведенням психологічних досліджень, присвячених закономірностям формування перцептивних дій. Це було не просте використання вже встановлених психологічних закономірностей для вирішення педагогічних завдань, а спільна розробка психологів і педагогів проблеми виховання та розвитку дитячого сприймання. Завдання дослідження не зводилися лише до розширення змісту сенсорного виховання. Потрібно було знайти шляхи, які вели б до ліквідації його формального характеру, до того, щоб чуттєвий досвід дитини підлягав обробці, необхідній для формування узагальнених знань і забезпечення вільного орієнтування в багатому розмаїтті властивостей реальних предметів, що є необхідним для різноманітних видів пізнавальної і практичної діяльності. У пошуках таких шляхів дослідники виходили з визнаного в радянській психології положення про те, що психічний розвиток може відбуватися лише в умовах цілеспрямованої, значущої для дитини діяльності. А реалізація цього положення стосовно завдань сенсорного виховання передбачає виокремлення на кожному віковому етапі таких видів значущої діяльності, повноцінне оволодіння якими вимагає обов'язкового формування певних сенсорних здібностей, і таку організацію навчання дітей цих видів діяльності, що могла б забезпечити необхідний сенсорний розвиток.

Основною відмінністю підходу до сенсорного виховання, здійсненого в цій групі досліджень, був аналіз таких продуктивних видів

дитячої діяльності, як малювання, ліплення, аплікація, конструювання, а також музично-співацька діяльність і мовленнєве спілкування.

Становить інтерес дослідження О. Запорожця, у якому автор докладно розглядав психологічні питання сенсорного виховання в ранньому й дошкільному дитинстві. Дослідник зазначав, що нова програма сенсорного виховання дітей повинна, не обмежуючись ознайомленням дитини з одиничними сенсорними якостями предметів і монотонним тренуванням в їх розрізненні та впізнаванні, передбачати формування в дітей узагальнених способів обстеження речей (способів прослуховування, розглядання, обмацування тощо) та зіставлення їхніх особливостей із суспільно виробленими системами сенсорних еталонів.

Як вже зазначалося вище, окремий індивід протягом дитинства засвоює подібного роду системи й навчається ними користуватись як системами чуттєвих мірок чи еталонів для аналізу довкілля й для систематизації власного сенсорного досвіду. О. Запорожець зазначає, що при існуючих у той час програмах сенсорного виховання, які зазвичай не передбачали послідовного навчання дітей суспільно вироблених сенсорних еталонів і способів їх застосування, цей процес проходить у значній мірі стихійно і призводить до відносно низьких результатів.

Вивчаючи питання оволодіння дітьми сенсорними еталонами, такі дослідники, як В. Аванесова, Н. Ветлугіна, Д. Ельконін і Л. Журова, О. Усова [222] зазначали, що при цілеспрямованому та систематичному навчанні дітей використання сенсорних мірок чи еталонів, рівень розвитку тих чи інших відчуттів і сприймань може бути значно підвищений.

Значний інтерес для нас становить дослідження В. Аванесової та О. Усової, у якому автори розробили вказівки щодо використання дидактичних ігор з метою здійснення сенсорного виховання, зокрема й озброєння дітей сенсорними еталонами. Вони здійснювали сенсорне виховання дітей у процесі продуктивної дитячої діяльності, такої, як малювання, ліплення, аплікація, конструювання тощо. У результаті

практики дидактичних ігор дослідники відзначили значне вдосконалення сенсорних орієнтувань у дітей, спостерігалось зростання не тільки точності розрізнення, називання форм, кольорів, а і збільшення обсягу сенсорної пам'яті дітей, а також збільшення швидкості дитячих реакцій [235: 148].

Важливим методом сенсорного виховання, розробленим у серії досліджень, що провели дослідники Інституту дошкільного виховання, є організація обстеження дітьми тих чи інших властивостей предметів та явищ.

Досить цікаві методи організації обстеження дітьми властивостей предметів, важкодоступних для безпосереднього сприймання, а саме, траєкторії переміщення предметів, були застосовані в дослідженні М. Поддякова, що має важливе значення для вдосконалення конструктивної діяльності дошкільників [222: 163].

М. Поддяков зазначив, що при переході від переддошкільного до дошкільного віку в дитини починають складатись нові, більш складні види так званої продуктивної діяльності, що висувають нові, вищі вимоги до сенсорики дитини й тим самим стимулюють її подальший розвиток. Так автор на основі психологічних (В. Колбановський, О. Лурія, А. Міренова, Е. Шулешко) та педагогічних (В. Нечаєва, З. Ліштван тощо) досліджень конструктивної діяльності дошкільників виокремив такі сенсорні здібності, як, наприклад, здібність установлювати тотожність предметів простої форми, здібність зорovo аналізувати складну форму предметів, здібність до наочного уявлення переміщень предметів у просторі, формування яких має важливе значення не тільки для вдосконалення дошкільного конструювання, але і для підготовки до більш складних видів діяльності, якими дитині доведеться займатись у школі. Учений рекомендує вводити на певному етапі виховної роботи спеціальні ігри й заняття, у процесі яких діти послідовно знайомились би з різноманітними видами переміщень предметів у просторі, без чого цілеспрямоване формування здібності наочно уявляти ці переміщення виявиться неможливим.

Як свідчить психологічне дослідження, яке провів О. Лурія, діти-дошкільники не можуть суто зорово розчленити запропонований у нерозчленованому вигляді зразок на ті елементи, з яких необхідно його побудувати. Автор зазначає, що звичайно вони вирішують завдання практичним шляхом, пробуючи різноманітні комбінації, доки потрібний результат не буде досягнутий [235: 51]. Для того, щоб перевести дитину з цього примітивного рівня вирішення проблеми на більш високий, В. Сохіна дещо видозмінила завдання, надаючи основного значення не практичному результату, а попередньому орієнтуванню в умовах його досягнення.

Експерименти, які провела дослідниця, показали, що починаючи з 4 років діти відносно легко засвоюють спосіб моделювання видимого зразка, що під впливом цього точність і розчленованість зорового аналізу форми в них значно зростають [235: 52]. Дослідження В. Сохіної, як і дослідження Д. Ельконіна, Т. Єндовицької, М. Поддьякова та інших авторів, свідчить про ефективність впливу предметного моделювання на сенсоріку дитини та про значні дидактичні можливості подібного моделювання.

Особливо великий інтерес для нас становить дослідження, яке провела Н. Сакуліна. Дослідниця здійснила спеціальну організацію обстеження дітьми форми предметів у процесі навчання дошкільників малюванню. Навчання містило організацію зорово-дотикового обстеження об'єкта, спрямованого на виявлення властивостей його форми, суттєвих для зображення.

Цінність роботи Н. Сакуліної полягала в тому, що всупереч діючій у той час у дошкільних закладах методиці навчання малювання та ліплення, у якій акт обстеження не отримав визнання, вона встановила, що обстеження може бути з успіхом використане для накопичення дітьми необхідного в образотворчій діяльності сенсорного досвіду.

Спеціальна організація обстеження дітьми форми предметів також була представлена в дослідженні Є. Корзакової, у якому розглядалось питання оволодіння формою предмета та передання її дошкільниками в ліпленні [235: 105].

Обстеження форми, яке Є. Корзакова і Н. Пакуліна залучили до контексту образотворчої діяльності, набуло цілеспрямованого характеру й стало невід'ємною складовою частиною цієї діяльності.

Також сприймання форми предметів дітьми дошкільного віку вивчали Р. Абрамович-Лехтман, Л. Венгер, М. Денисова, Н. Фігурін. Важливу роль предметної дії в розвитку сприймання форми відзначали в своїх дослідженнях З. Богуславська, А. Прессман. Дані, які одержали дослідники, свідчать про те, що лише після 5 років формування перцептивних дій дитини досягає того рівня, коли вони наздоганяють за своєю пізнавальною ефективністю процеси практичного маніпулювання з речами [21, 23, 193].

С. Якобсон також вивчала впізнавання форми предметів у дошкільників. Учена показала значення дотику при зоровому сприйнятті форми для абстрагування, виокремлення форми в умовах її відтворення. За її даними формування точного зорового образу форми за допомогою організації руху погляду виявлялося можливим лише в дітей старше 4 років [270].

Дані М. Волокітіної, одержані під час навчання дітей зорового аналізу форми площинних фігур, також указують на те, що включення до процесу зорового сприймання дотику дає помітне підвищення правильності відтворення форми в дітей починаючи з 4 років. До того ж, як зазначає автор, для дітей 6-7 років тактильно-руховий компонент є вже зайвим при зоровому аналізі форми [49].

Висновки М. Волокітіної і С. Якобсон про роль сприймання на дотик у зоровому сприйманні форми є не досить точними в тому відношенні, що рука дійсно відіграє дуже важливу роль у розвитку зорового сприймання.

Однак вона відіграє цю роль не як орган дотику, а як орган дії з предметами.

Результати експериментів В. Зінченко і А. Рузької засвідчили, що ефективність ознайомлення та вибору суттєво залежить від того, чи вирішується завдання за допомогою зору, або тільки за допомогою дотику, або беруть участь обидві сенсорні модальності [96]. Але ж дані, які одержали дослідники показали, що в цілому ряді випадків рука потребує допомоги ока, також є завдання, які не може вирішити око без допомоги руки.

Результати дослідної роботи Т. Гіневської свідчать, що в дітей старшого дошкільного віку способи дотику набувають значного розвитку й вдосконалюються. У дітей з'являються обмацувальні рухи руки, за допомогою яких простежують контур предмета, випробують його пружність, обслідують його фактуру тощо [68]. Внаслідок цього образи, що формуються в дитини під час сприймання на дотик, стають більш багатими за змістом і більш точно відповідають особливостям сприйманих предметів.

Як зазначають дослідники О. Лурія і В. Сохіна [141], наприкінці середнього й у старшому дошкільному віці діти починають виокремлювати форму як одну з ознак предмета, абстрагувати її, усвідомлювати її узагальнене значення. Середні й старші дошкільники не ототожнюють форму з предметом, а тільки зіставляють наявні в них уявлення про різні форми з формою сприйманого предмета.

У ряді робіт В. Зінченко, Т. Лаврентьєвої, А. Рузької, В. Тараканова була застосована кінореєстрація мануальних рухів і рухів очей у дітей, здійснюваних ними при ознайомленні з новими об'єктами і при впізнанні більш-менш знайомих об'єктів. Виявилось, що ці процеси різні, і що варто говорити про різні типи перцептивних дій, про дії ознайомлювальні та дії пізнавальні [96].

Як зазначають дослідники, у дітей 5-6 років з'являється одночасно обмацування фігури обома руками, які або рухаються назустріч одна одній, або розходяться, однак систематичного простежування всього контуру об'єкта в цьому віці ще не відбувається. Лише в дітей 6-річного віку дослідники змогли помітити послідовне простежування кінчиками пальців усього контуру фігури, тому що діти своїми руками в процесі обмацування фігури немов би відтворюють, моделюють її форму. Так, перехід до цих нових, більш досконалих способів ознайомлення з предметом зумовлює значне підвищення ефективності сприймання.

Значні зміни характеру перцептивних дій у процесі розвитку дитини виявилися також у дослідях, де проводилася кінореєстрація рухів ока при сприйманні об'єкта в дітей різних дошкільних віків. У дітей 3-4 років способи ознайомлення з фігурою є примітивними і результати її впізнавання є досить низькими. У дітей 4-5 років дослідники спостерігали фіксацію погляду на найбільш характерних ознаках фігури, й, відповідно, результати впізнавання фігури були вищими. Лише в дітей 5-6 років з'являються рухи погляду, що простежують контур сприйманої фігури.

Перехід від перцептивних до пізнавальних дій вивчався в дослідженні А. Рузької. У своїх експериментах дослідниця намагалась спеціально формувати в дитини способи ознайомлення зі сприйнятими об'єктами на дотик. Одержані дані свідчили, що наприкінці навчання око могло самостійно вирішувати перцептивні завдання, послідовно простежуючи контур фігури, як це робила раніше рука дитини при обмацуванні [249: 16].

Дослідження В. Зінченко свідчить, що пізніше діти переходять до суто зорового орієнтування, до того ж спочатку рухи очей мають надзвичайно розгорнутий характер, послідовно простежуючи весь контур сприйманої фігури і моделюючи її особливості в усіх деталях.

Становить значний інтерес для нас дослідження Г. Кіслюк і Л. Пен'євської, присвячене вивченню наявного рівня розвитку сприймання форми в дітей дошкільного віку. Дослідників цікавили як особливості сприймання форми предметів, так і розподіл цих особливостей за віком [222: 63]. Вони використовували в дослідженні деякі поняття, розроблені в теорії та практиці образотворчої діяльності. Так, автори розглядали загальну форму предмету як ціле, що є певною структурою, до складу якої можуть входити такі елементи: основна форма, до якої належить форма найбільшої, найзначнішої за об'ємом частини даного предмету; а також форма деталей, що характеризує менш значні (за об'ємом) частини предмету. Крім орієнтування за формою дослідники пропонували орієнтуватись і на властивості поверхні предмета.

Г. Кіслюк і Л. Пен'євська зазначають, що починаючи з 5-річного віку виокремлюється велика група дітей, що попередньо здійснюють дуже ретельне обстеження форми предмету, у зв'язку з чим у них різко знижується кількість помилок і зовсім зникають грубі помилки, що свідчать про примітивне, недиференційоване сприймання форми. Усе це дозволило дослідникам припустити, що виявлені ними на початку недоліки сприймання форми обумовлені не властивостями віку, а суттєвими дефектами педагогічної роботи з дітьми, відсутністю цілеспрямованого формування відповідних сенсорних здібностей [222: 63].

Розглядаючи проблему сприймання форми предметів, слід відзначити психологічне дослідження Р. Говорової, присвячене константності сприймання форми дітьми-дошкільниками. Вимірювання ступеню константності сприймання в дітей різних вікових груп проводились в роботах І. Акішиге, Ф. Бейрла, Е. Брунсвіка, В. Бурцлаффа, С. Клімпфінгер, М. Ламберсьє і Ж. Піаже та інших. У результаті дослідження, яке провела Р. Говорова, доведено, що, по-перше, константність сприймання в різному віці виявляється по-різному, а саме, найвищий ступінь виявлено в дітей 3-4 років, а найнижчий у дітей 6-7

років; по-друге, не тільки вік, а й сама форма предметів впливає на константність сприймання, оскільки автор довела, що квадратну форму сприймають усі діти більш константно, ніж форму прямокутника з різними боками [69].

Аналогічні результати отримано й в ході дослідження В. Холмовської, присвяченого вивченню сприймання пропорцій. Автор виявила, що, по-перше, таку форму, як квадрат, діти засвоюють дуже рано й використовують як «сенсорну мірку» при сприйманні інших прямокутних форм, а по-друге, точність вибору дитиною прямокутника різко підвищується у випадку, коли одна з двох фігур, що порівнюються зі зразком, має знайому форму квадрата [249: 234].

У дошкільному віці піддається значним змінам не лише сприймання форми, а й характер освоєння дітьми величини предметів. Так, дослідження В. Котирло показало, що діти до кінця дошкільного періоду не оволодівають поняттям тримірності. З метою подолання цього В. Котирло запропонувала навчати дітей виокремлювати три виміри окремих предметів, що займають постійне положення в просторі оточуючої сфери та розширити практику порівняння дітьми предметів за величиною [120].

Як зазначають дослідники, зазвичай у предметі, що сприймається, діти раннього й дошкільного віку першочергово виокремлюють форму, яка є основною пізнавальною ознакою предмета. Набагато меншу роль у розрізненні й ототожненні предметів дошкільником відіграє величина. Наприклад, різка невідповідність розмірів зображень об'єктів з їхніми дійсними розмірами не є суттєвою перешкодою для впізнавання зображеного. Але ж перекручування дійсних відношень величини при зображенні декількох об'єктів може перешкодити адекватному сприйманню предметного змісту картинки.

У своїх дослідженнях Ф. Розенфельд зазначав, що молодші дошкільники при виборі фігури орієнтуються лише на форму, а діти старшого дошкільного віку враховують при виборі і форму, і розмір [213].

Сприймання відношень величини дітьми дошкільного віку вивчала Т. Данюшевська [73, 74]. Дослідниця з'ясувала, що діти дошкільного віку (від 3 до 7 років) встановлюють відношення величин. До того ж, як свідчать дані, одержані в цьому дослідженні, швидкість здійснення правильного вибору (більшого об'єкта) і перенесення відношень на нові об'єкти підвищується з віком.

Розглядаючи питання розвитку сприймання величини в дітей дошкільного віку, слід відзначити дослідження Т. Лаврентьевої і О. Рибалко, присвячені вивченню розвитку окоміру. У результаті досліджень встановлено, що успішність рішення окомірних завдань у великій мірі залежить від оволодіння певними способами здійснення окомірних дій. Тому Т. Лаврентьева пропонувала дітям дошкільного віку вирішення окомірних завдань, які поступово ускладнювались, що зумовило позитивні результати [249: 117].

Велике значення для розвитку сприймання величини мають уявлення дітей про відношення величин у ряді однорідних предметів. Засвоєння дошкільниками відношень між елементами ряду вивчала О. Проскура. Автор розробила методичку навчання дошкільників побудови ряду, а також навчання дій упорядкування за зразком і за правилом. Результати дослідження свідчать, що в умовах цілеспрямованого навчання дії упорядкування стають доступними для дітей дошкільного віку [249: 182].

Велику кількість досліджень присвячено вивченню розвитку сприймання простору та орієнтування дитини в просторі. Як зазначають дослідники, дитина ще в ранньому дитинстві навчається відокремлювати предмети в просторі, розрізняти їхню форму, розмір, положення й переміщення у визначеному напрямку. Уміння на зір розрізняти просторові відношення дитина здобуває у зв'язку з розвитком м'язових

відчуттів, що виникають при акомодатії, конвергенції, пересуванні очей під час розглядання об'єктів, спостереження при їхньому пересуванні (І. Сеченов).

Як виявило дослідження, яке провела А. Колодна, диференціація просторових відношень, виокремлення й усвідомлення їх при орієнтуванні в докільці починає розвиватися в дошкільника з диференціювання просторових відношень власного тіла. Спочатку дитина виокремлює і починає правильно називати свою праву руку. На підставі розрізнення правої і лівої рук дитина починає диференціювати парні частини тіла й розташування предметів у просторі. Виокремлення правої руки відбувається в дії за особистою участю рухового й зорового аналізаторів. Важливу роль у розвитку сприймання просторових відношень відіграє включення в процес сприймання слова [111].

Дослідники зазначають, що точне сприймання просторових відношень досягається тільки в тому випадку, коли дитина користується їх диференційованими словесними позначеннями. Г. Люблинська в своєму дослідженні показала, що правильне відтворення просторових відношень має місце тільки в тому випадку, коли дитина вживає в мовленні, що супроводжує дію, такі слова, як *перед*, *поруч*, *у середині*, *між* і т.д. У тих випадках, коли дитина обмежується загальними, недиференційованими словесними позначеннями простору, що не відображають відношень (такими, як *там*, *тут*), вона не може правильно виконувати запропоноване їй завдання [249: 194].

Г. Люблинська виокремили три категорії засвоєваних дитиною елементарних знань про простір: відображення віддаленості предмета та його місцезнаходження, орієнтування в напрямках простору, а також відображення просторових відношень між предметами [144: 274]. Автор зазначає, що відображення віддаленості й місцезнаходження об'єктів, пересування дитини в просторі й розвиток предметних дій вступає в новий

період розвитку з опануванням слів, узагальнюючих певні значення просторових сигналів (*далеко, близько, там, тут*). У цей час дошкільники починають оволодівати граматичними формами вираження просторових відношень, відображення відстані стає все більш узагальненим знанням. За допомогою мовлення здійснюється спеціалізація просторового сигналу – відстані, що дитина виокремлює із життєвих ситуацій незалежно від того, чи є знайомим для неї оточуючий простір. Подібне виокремлення з предметних життєвих ситуацій стає все більш можливим, як зазначає Г. Люблинська, і для розпізнавання напрямків простору. «Чим точніше слова визначають напрямок, – зазначає автор, – тим легше дитина орієнтується в ньому, тим повніше включає ці просторові ознаки в картину світу, яку відображає, тим більш усвідомленою, логічною й цільною ця картина стає для дитини» [143: 275].

Підсумовуючи вищезазначене, зробимо висновок, що включення в словник дитини таких слів, як *на, під, над, перед, позаду, праворуч, ліворуч* і т.д., що позначають просторові відношення предметів, допомагає виокремленню, абстрагуванню в сприйманій ситуації просторових відношень і формуванню просторових уявлень.

Р. Карімова проводила спеціальне навчання дітей розрізнення й позначення просторових відношень засобами дидактичних ігор. Вплив такого експериментального навчання, що поєднувало мовлення, предметну ігрову діяльність і просторове орієнтування в єдине ціле, виявилось високоефективним як для підвищення культури сприймання, так і для розвитку диференційованого мовлення [222: 102].

Вивченню розвитку розуміння просторових відношень і відображенню їх у мовленні дітей дошкільного віку присвячена робота Т. Мусейбової. Дослідниця виявила дуже важливу для загальної характеристики сприймання простору в дітей дошкільного віку закономірність, а саме: опанування кожної окремої групи просторових

відношень проходить стадію вироблення певного опорного образу, що виконує функцію точки відліку в системі координат. Після такого визначення опорного образу стає можливим визначення і протилежного положення об'єктів. У кожній із пар просторових позначень опановується спочатку тільки одне з них, а саме: *під, справа, зверху, позаду, посередині, одне за одним*. Освоєння протилежних значень *над, зліва, знизу* та ін. проходить пізніше, та як зауважує Т. Мусейбова, «на основі порівняння з першими» [161].

Факти, які здобула дослідниця, свідчать про важливе генетичне явище: диференціювання одного з взаємопов'язаних протилежних просторових відношень є немов би підкріпленням для формування знання про інше, що також показала відносно диференціювання правого-лівого напрямків А. Колодна [111].

Розвитку просторового розрізнення в дошкільному дитинстві присвячене дослідження М. Вовчик-Блакитної. У своєму дослідженні автор порушила питання про створення системи вправ, що сприяли б розвитку просторового розрізнення, просторових уявлень і понять. У цій системі можливе таке варіювання просторових умов сприймання в їх відносності, що забезпечувало б поступове формування диференційованих і узагальнених просторових уявлень [46].

У дослідженні М. Вовчик-Блакитної виділені декілька етапів в розвитку розрізнення напрямків *уперед-назад, уверх-вниз, праворуч-ліворуч*. Автор показала, що на початковому етапі дитина орієнтується в усіх цих напрямках, або рухаючись в той чи інший бік, або змінюючи певним чином положення корпусу, голови, рук і контролюючи всі ці рухи зором. На цьому етапі мовлення не відіграє вирішальної ролі в просторовому розрізненні. На другому етапі дітям вже доступне словесне позначення напрямків простору, які виокремлюються в самому процесі сприймання, що визначає і характер розуміння цих напрямків, та

оцінюються виключно з точки зору положення самої дитини в просторі. На третьому етапі формуються більш узагальнені уявлення про простір, що забезпечують здатність дитини визначати напрямки не тільки відносно себе, а й відносно інших осіб і предметів. Але, як зазначає М. Вовчик–Блакитна, діти старшого дошкільного віку тільки вступають у цю фазу розвитку, чому передують складна низка рухових і мовленнєвих перетворень. На думку автора, рухи й орієнтовні дії поступово переходять у план уявних дій, а мовленнєві акти, звільняючись від першочергового зв'язку з рухами тіла та рук, набувають домінантного значення — переходять у внутрішній план, тобто розвиваються як процеси внутрішнього мовлення.

Велика кількість досліджень присвячена вивченню тонкості й точності розрізнення кольорів у дітей (Є. Аркін, В. Бражас (1911), Т. Данюшевська (1958), З. Істоміна 1957)).

В. Бражас у своєму дослідженні, присвяченому сприйманню дітьми кольору, пропонував дітям в одному випадку добирати предмети, пофарбовані в подібні кольори, в іншому — вибрати предмет серед інших за назвою його кольору, у третьому — назвати колір предмета, що демонструвався. Одержані дані показали, що в першому випадку діти досягають набагато кращих результатів у розрізненні кольорів, тобто роблять набагато менше помилок, ніж у двох інших [27].

У дослідженні Є. Аркіна і З. Істоміної простежена динаміка розрізнення кольору протягом дошкільного віку. Автори одержали результати, аналогічні попереднім. Також ці дослідження показали, що точність розрізнення кольорів у дітей підвищується з віком [106].

Аналіз даних експериментів, проведених з дітьми дошкільного віку, дав підставу З. Істоміній дійти висновку, що протягом дошкільного віку поліпшується розрізнення кольору як у безпосередньому сприйманні, так і за словом-назвою. Крім того, автор зазначає, що починаючи з 5 років, усі діти безпомилково відбирають і групують зразки не тільки основних, а й проміжних тонів. Наявність сталого зв'язку між кольором і його назвою у

відношенні основних тонів відзначається починаючи з 4 років. З 5 років виникає міцний зв'язок між назвою і кольором відносно проміжних тонів. Починаючи з 5 років діти під час групування кольорових зразків враховують не тільки колірний тон, а і світлоту.

У дослідженні Т. Данюшевської виявлено, що врахування світлотних відношень колірному тону може мати місце й у дітей молодшого дошкільного віку в тих випадках, коли ці відношення набувають сигнального значення [73].

Велике значення для виокремлення дітьми дошкільного віку кольору як специфічної якості має характер зв'язку між кольором і предметом. У дослідженні Є. Гордон розрізнення кольору дітьми відбувалося під час виконання ними ігрових дій. В одному випадку предметна віднесеність кольору була зовсім відсутня — дитині надавалися пофарбовані поверхні. В іншому — колір виступав як випадкова ознака предмета (пропонувалося розрізнявати дві пофарбовані коробочки). В третьому — колір був характерною, відмінною ознакою предмета, його натуральним кольором. Результати дослідження засвідчили, що найбільш сприятливими є умови, коли колір виступає як невід'ємна, характерна ознака предмета. Є. Гордон зазначає, що дошкільник за цих умов починає орієнтуватися в своїх діях на абсолютну ознаку кольору, тоді як у перших двох випадках дитина сприймала колір у його відносному значенні та при здійсненні дій орієнтувалася на відношення між кольорами [71].

Серед значної кількості педагогічних та психологічних досліджень з проблеми сенсорного розвитку дітей, слід виокремити ряд досліджень, проведених у 1970-1975 рр. під керівництвом Л. Венгера, присвячених вивченню формування сенсорних здібностей.

Слід зазначити, що, хоча психологічні дослідження, спеціально присвячені цілеспрямованому формуванню здібностей у дошкільному дитинстві, до того часу не проводилися, у деяких роботах психологів і педагогів є факти, що свідчили про принципові можливості такого

формування. Це, перш за все, робота О. Лурія і А. Міренової, присвячена розвитку конструктивної діяльності дошкільників. У ній яскраво продемонстровані значні зміни у виконанні різноманітних (у тому числі й творчих) конструктивних завдань і в рішенні завдань, що вимагали розчленованого сприймання й оперування просторовими уявленнями, викликані особливою організацією конструктивної діяльності в групі дітей, і відсутність таких змін у дітей другої групи, де діяльність була організована іншим чином.

Значний інтерес становлять для нас дослідження, присвячені вивченню здібності до оцінки перспективних змін величини та форми предметів (Л. Венгер, Т. Лаврентьєва, В. Юртайкін), здібності до зорової оцінки пропорцій (В. Холмовська), здібності до регуляції малювальних рухів руки в дітей дошкільного віку (Т. Комарова), формування відчуття ритму в дошкільників у процесі образотворчої діяльності (В. Котляр, К. Тарасова).

Того ж часу Е. Пілюгіна та її співробітники провели дослідження, метою яких був відбір, розробка, систематизація та апробація завдань, спеціально спрямованих на ознайомлення дітей із сенсорними еталонами кольору, форми, величини та формування дій з їх використання.

Сьогодні існує велика кількість практичного матеріалу, присвяченого проблемі розумового розвитку, а зокрема й сенсорного розвитку дошкільників, як його частини: методичні рекомендації, посібники, окремі конспекти занять, зокрема з образотворчої діяльності, дидактичні ігри та вправи (Д. Альтхауз і Е. Дум, Л. Артемова, А. Бондаренко, Л. Васильєва, Л. Венгер, Т. Доронова, В. Котирло, С. Кулачківська, С.Ладивір, З. Максимова, Л. Олійник, Е. Пілюгіна, Л. Сисуєва та інш.), але розробка питань сенсорного виховання дітей дошкільного віку не втратила своєї актуальності й до цього часу. Вважаємо, що на сучасному етапі сенс полягає не в пошуку нових методів і форм сенсорного виховання, а в розробленні й запровадженні нових

способів застосування надбань психолого-педагогічної науки та практики у відповідності до завдань доміантних видів діяльності дошкільників.

На нашу думку, недоцільно говорити про цінність психологічних і педагогічних досліджень для розроблення питань сенсорного виховання дітей окремо. Адже, як показав аналіз досліджень, додавання психологічних знань про закономірності перцептивного розвитку дитини до практичних питань сенсорного виховання, з одного боку, поступово надавало можливості оцінити запропоновані різними системами зміст, засоби та методи сенсорного виховання, намітити шляхи його удосконалення, а з іншого – сприяло подальшому розгортанню самого психологічного дослідження, висуванню плідних гіпотез і постановці нових завдань.

Після аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що значно раніше, ніж психологія дійшла до розуміння ролі засвоєння загальнолюдської сенсорної культури в перцептивному розвитку дитини, системи сенсорного виховання в тій чи іншій формі вже організовували таке засвоєння. У період активної розробки рецепторних концепцій сприймання, існування уявлень про перцептивний розвиток як про автономний процес, пов'язаний із досвідом споглядання довкілля, у дошкільній дидактиці застосовувались, хоча і несистематично, прийоми організації практичних дій дитини, що передбачали досить високий рівень її сприймання.

Педагогічні дослідження, присвячені сенсорному вихованню дошкільників у різноманітних видах діяльності, зіграли суттєву роль у розробці проблем формування перцептивних дій, у зв'язку перцептивного розвитку дитини з оволодінням практичною діяльністю. Водночас, саме розвиток педагогічних досліджень порушив питання про місце системи спеціально організованих дидактичних ігор і занять у здійсненні сенсорного виховання та викликав необхідність розробки психологічних основ для створення педагогічної системи.

1.1.4. Сучасний стан сенсорного розвитку дітей дошкільного віку. Пошук нових підходів до здійснення сенсорного виховання дітей раннього дошкільного віку знайшов відображення в дослідженні Л. Олійник [174: 18-20]. Ґрунтуючись на вченні Л. Виготського про те, що навчання дошкільників є спонтанно-реактивним, дослідниця намагалась підтвердити чи спростувати припущення, що процес навчання треба будувати таким чином, щоб у малюка склалося враження, що він навчився всього сам, а не його навчили. Так, Л. Олійник експериментально довела ефективність використання такого прийому, як активізація спонтанної діяльності при ознайомленні дітей раннього віку із способами обстеження предметів та із сенсорними еталонами [175].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (сфера «я – сам», змістова лінія «Психологічне я») йдеться про те, що дитина повинна «мати уявлення про пізнавальну активність у власному розвитку, цікавитися особливостями свого сприймання, пам'яті, уяви, мислення, володіти початковими формами дослідницької діяльності, експериментування, елементарно вивчати навколишній світ» [12]. Спираючись на це, науковці-психологи пропонують розвивати пізнавальну активність дитини через багатоканальне сприймання - усебічне розкриття дитиною властивостей предметів, явищ довкілля в процесі навчання діяльності, із залученням максимальної кількості аналізаторів та дій (матеріальних, матеріалізованих, мовних, розумових), — що позитивно впливає на розвиток її індивідуальності та інтелекту [152: 158]. За результатами дослідження, яке провела І. Литвиненко, багатоканальна діяльність забезпечує комплексний підхід до розуміння та отримання дитиною глибоких вражень на емоційно-чуттєвій основі [137: 22]. Вивчаючи формування пізнавальної активності як засобу розвитку індивідуальності дошкільників, І. Литвиненко розробила й успішно впровадила

експериментальну систему методик одночасного формування багатосторонніх дій з урахуванням вікових особливостей дітей, тобто використання максимально можливих форм дій дитиною в обмежений проміжок часу. Так, використовуючи методику багатостороннього сприймання, впродовж одного заняття одночасно формувались перцептивні дії при сприйманні предметів, явищ, сенсорні, дотикові, розумові дії при виявленні суттєвих ознак явищ, предметів [138].

В останні роки досить плідної розробки набула проблема пізнавального розвитку дітей дошкільного віку. Про це свідчить велика кількість досліджень російських (О. Русіна, М. Семенова, В. Щетиніна) та українських учених (Ю. Демидова, І. Литвиненко, Б. Мухацька, В. Суржанська, Т. Ткачук, Т. Улькіна). Адже за даними окремих дослідників (Н. Біб'юк, Н. Коленцева), якщо з дошкільниками не проводити цілеспрямовану роботу щодо розвитку інтересу, то вже на початку навчання в школі ця природна властивість поступово починає в них згасати.

Формування пізнавальної активності дошкільників здійснюється в процесі навчання, де розвиваються пізнавальні психічні процеси: відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, увага, уява, мовлення. Здебільшого дослідження науковців спрямовані на вивчення розвитку окремих психічних процесів, дій. Так, наприклад, зорові, слухові, кінестетичні сприймання досліджували педагоги (А. Богуш, О. Леушина, Е. Щербакова), психологи (Н. Агеносова, З. Богуславська, Т. Єндовицька, Л. Котлярова, О. Неклюдова).

Розглядаючи пізнавальну активність як домінуючий чинник розвитку дошкільника, дослідники відзначали з позиції такого підходу особливе значення ознайомлення дітей із довкіллям, його законами й особливостями (Д. Годовікова, О. Запорожець, М. Лісіна).

Так, наприклад, у дослідженні, присвяченому стимулюванню пізнавальної активності дітей у дошкільному навчальному закладі,

Б. Мухацька успішно розробила методичну програму поглиблення знань дітей про світ через різні види ігор, дослідів з одночасним створенням емоційно-образної атмосфери, а також зміцнення цих знань з урахуванням усіх можливих форм і виявів активності (перцептивної, рухової, вербальної) [162].

В. Суржанська в дисертаційному дослідженні використовувала творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників, організовуючи різні види взаємодії дітей (з дорослими, з однолітками), поступово ускладнюючи творчі завдання від індивідуального вирішення до виконання підгрупами [233].

Вивчаючи розвиток пізнавальної активності дошкільників у спілкуванні з вихователем, Т. Ткачук експериментально довела високу ефективність здійснення розвитку за умов демократичного стилю педагогічного спілкування та особистісно-орієнтованої моделі їх навчання та виховання, що стимулює пошукові дії та впевненість у досягненні успіху [239].

З огляду на те, що до пізнавальних здібностей уналежнюють і сенсорні здібності (Л. Венгер), Т. Улькіна успішно розробила програму спрямованого розвитку пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік, зокрема й основного їхнього компонента – інтелектуального (фіксування і зберігання образів об'єктів, продуктивне запам'ятовування матеріалу, який сприймається на слух, конструктивність мислення та орієнтування в просторі, виокремлення та відтворення ознак об'єкту) [240].

Розглядаючи пізнавальну самостійність як одну з найважливіших характеристик розумового розвитку дитини дошкільного віку, у своєму дослідженні Ю. Демидова розробила та успішно апробувала методика формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності, яка полягала в формуванні позитивного ставлення та інтересу до знаходження нових конструктивних рішень,

формуванні знань про різноманітність та особливості матеріалів, способи їх поєднання, формуванні вміння здійснювати самоконтроль, планувати власну діяльність та самостійно досягати запланованого [75].

Ефективність використання такого виду продуктивної діяльності як конструювання з метою формування проектно-художніх уявлень старших дошкільників, обґрунтовано в дослідженні А. Івершинь. Автор розробив та успішно апробував методику, яка містила обов'язкове ознайомлення дітей з характеристиками зображуваних предметів, їхніми властивостями та взаємозв'язками [100].

У дослідженні Т. Мантули, присвяченому наступності у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти, експериментально обґрунтована доцільність залучення дітей у період дошкільного дитинства до безпосереднього сприймання об'єктів природи за участю різних аналізаторів, оволодіння системою сенсорних еталонів, упровадження міжпредметних зв'язків [155].

З огляду на це, особливої цінності набувають дослідження, присвячені формуванню ціннісного ставлення (М. Роганова) [212] та естетичного ставлення (О. Половіна) [188] до природи засобами мистецтва у старших дошкільників. Дослідники вказують на ефективність забезпечення емоційно-чуттєвого сприймання природи дітьми як безпосередньо, так і в художніх творах мистецтва.

Результати цих та інших досліджень безумовно є дуже цінними для теорії дошкільного виховання й сенсорного виховання як важливої його частини. Однак необхідним є вивчення стану сенсорного розвитку в практиці роботи сучасних дошкільних навчальних закладів.

Сучасні програми навчання і виховання дітей дошкільного віку не містять розділу «Сенсорне виховання». Його завдання реалізуються в розділах, присвячених розвитку продуктивних видів діяльності, розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям.

Так, програма виховання дітей дошкільного віку «Малює» укладена за тематичним принципом. Кожний з розділів програми відповідає певному виду діяльності дошкільників і містить завдання виховання та основні результати навчально-виховної роботи. Автори зазначають, що джерело психічного розвитку дитини – це навколишній світ і людський досвід, адже в процесі засвоєння дитиною суспільно-історичного досвіду й відбувається цей розвиток. Питання сенсорного розвитку не винесені до окремого розділу, але його завдання представлені в таких розділах програми, як «Виховуємо здорову дитину», «Гра», «Рідна природа», «Мовленнєве спілкування», «Цікава математика», «Образотворче мистецтво», а також «Конструювання». Особливості розвитку в дітей протягом дошкільного віку таких сенсорних процесів, як відчуття, сприймання та уявлення, розглядаються в розділі програми «Психологічні вікові характеристики дітей».

Програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років «Дитина» укладена за віковим принципом. У межах кожного віку подані особливості розвитку дітей, завдання та зміст освітньої роботи, умови успішної педагогічної роботи, а також показники успішного розвитку дітей. Завдання сенсорного виховання не розглядаються окремо і представлені в інших розділах програми. У розділі «Граючись, зростаємо» передбачено різні види ігор, спрямованих на нагромадження чуттєвих уявлень, розширення знань про багатство форм і кольорів предметів та відносність їхніх величин. Розділ «Віконечко в природу» - багатоплановий і відповідно конкретизований, у ньому визначена система доступних дітям певного віку уявлень про оточення, пізнавальні дії (практичні, сенсорні, дослідницькі) та види діяльності, якими оволодівають діти. Зміст розділу «Математичний дзвіночок» для кожної вікової групи має два основні аспекти – обстеження предметних фактів та явищ і формування системи пізнавальних дій. У розділі «Чарівні фарби і талановиті пальчики» художня діяльність дитини розглядається як поєднання тих видів занять,

що спрямовані на розвиток творчої активності, ініціативності, образного мислення, уяви і світу фантазії, а особливо сприйнятливості краси навколишнього світу.

Програма розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки» укладена за віковим принципом. Кожен психологічний вік охоплює створення фонду «Хочу», тобто залучення дитини до системи вироблених людством цінностей; створення фонду «Можу», тобто засвоєння дитиною знань, оволодіння вміннями й навичками, формування культури пізнання, здатність практичного використання набутого в житті; а також основні психологічні досягнення дитини «Показники компетенції дитини». У межах раннього віку сенсорний розвиток винесено до окремого підрозділу розділу «Пізнавальний розвиток». Головним завданням розділу є розвиток пізнавальних здібностей, ґрунтом яких є сенсорні, інтелектуальні та творчі здібності. Починаючи з молодшого дошкільного віку питання сенсорного розвитку не розглядаються окремо й представлені в межах розділу «Пізнавальний розвиток», а також «Естетичний розвиток. Образотворче мистецтво», «Соціальний розвиток. Гра».

Розглядаючи зміст російських програм навчання і виховання дітей в дошкільних закладах та місце сенсорного виховання в них, можна відзначити програми «Развитие», «Золотой ключик», «Детство», а також «Детская картина мира».

З огляду на вищезазначене вважаємо, що сьогодні є потреба в структуруванні й систематизації великої кількості існуючого практичного матеріалу в тісному взаємозв'язку із завданнями образотворчої діяльності дітей та розробці методики реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва.

1.2. Образотворча діяльність як засіб сенсорного розвитку дітей

Вже більше ста років образотворча діяльність дітей викликає інтерес численних дослідників: мистецтвознавців, біологів, психологів, педагогів. Представники різних наук підходять до вивчення дитячих робіт із різних боків. Мистецтвознавці прагнуть через дитячі малюнки заглянути в джерела творчості, за допомогою аналізу цих малюнків підтвердити правильність тих чи інших естетичних концепцій. Біологи, проводячи порівняльні дослідження дитячих малюнків і початків графічної діяльності вищих мавп, припускають, що ці дослідження можуть слугувати одним з каналів інформації про біологічне споріднення й відмінність тварин і людини. Психологи через дитячу образотворчу діяльність шукають можливість проникнути в своєрідний внутрішній світ дитини. Педагоги обговорюють проблеми керівництва дитячим малюванням, ліпленням, аплікацією і шукають оптимальні шляхи навчання, які сприяли б художньому розвитку дітей.

Виникнення наприкінці XIX століття нового напрямку психології – дитячої психології, зумовило підвищення уваги до вивчення дитячого малюнку. Наприкінці XIX століття – на початку XX століття в Німеччині вийшли праці В. Прейера (1894), Г. Кершенштейнера (1914), В. Креча (1917), Г. Гартлауба (1922), В. Штерна (1922), К. Бюлера (1924), О. Краутера (1930), Г. Фолькельта (1930), Х. Енг (1931); в Англії – Дж. Селлі (1904); в Італії – К. Річчі (1887); у Франції – Ж. Люке (1927); у Польщі – С. Шумана (1927) і т.д.

Дитяча образотворча діяльність базується на пізнанні довкілля, тому питання розвитку сприймання є однією з основних проблем методики навчання дітей малювання, ліплення, аплікації. Ця проблема неодноразово розглядалась у психологічних дослідженнях Р. Арнхейма, А. Бакушинського, М. Волкова, Є. Ігнат'єва, В. Кіреєнко, С. Левітіна, А. Мелік-Пашаєва, В. Мухіної, Б. Сазонт'єва, у педагогічних працях Т. Комарової, В. Котляра, Г. Лабунської, Н. Сакуліної, Є. Фльоріної та інших дослідників.

Так, С. Ничкало в тлумачному словнику з мистецтвознавства кваліфікує «образотворче мистецтво» як «умовну назву видів пластичних мистецтв: живопису, скульптури, графіки, а також фотомистецтва». Автор зазначає, що «на відміну від так званих необразотворчих видів, основою творів образотворчого мистецтва є використання і творче переосмислення явищ реальної дійсності. Залежно від специфіки засобів художнього вираження різні види образотворчого мистецтва відтворюють такі об'єктивні особливості навколишнього світу, як об'єм, колір, простір, матеріальна форма предметів, світлоповітряне середовище. Окрім фіксації образу безпосереднього чуттєвого сприймання, образотворчому мистецтву доступне відображення розвитку подій у часі, динамічності дії, розкриття психологічного змісту зображуваної ситуації, духовного світу людини» [171: 119].

У педагогічних словниках «образотворче мистецтво» тлумачать як один з видів художнього виховання дітей засобами живопису, графіки, скульптури та прикладного мистецтва [227: 259]. І. Лисаковський процес «зображення» трактує як «відтворення засобами мистецтва зовнішнього, чуттєво-конкретного образу явищ дійсності» [135: 57].

Спираючись на визначення засобів виховання, як конкретних заходів або форм виховної роботи, видів діяльності вихованців, що використовують в процесі реалізації того чи іншого метода (І. Харламов) [227: 94], до засобів образотворчого мистецтва, що можуть бути використані в дошкільному навчальному закладі з метою сенсорного розвитку дітей, уналежнюємо як види образотворчої діяльності дошкільників: малювання, ліплення, аплікацію, конструювання, а також розглядання витворів мистецтва, ілюстрацій, фотозображень тощо.

Вивчаючи питання естетичного виховання дошкільників, Є. Фльоріна зазначає, що образотворча творчість дітей також базується на культурі сприймання. У своїх роботах діти відображають враження від навколишнього життя. Образотворча діяльність є засобом

розширення й закріплення їхніх уявлень про дійсність, сприяє вихованню почуттів і формуванню понять [246: 59].

Автор зазначає, що досвід дошкільника ще невеликий, тому йому важливо дати можливість попередньо поспостерігати за предметом, щоб побачити і запам'ятати головне, характерне, виразне. При малому досвіді дітей дошкільного віку Є. Фльоріна рекомендує задіяти різні рецептори в процесі сприймання з метою забезпечення більшої активності дітей, підвищення їхнього інтересу й уваги до предмета, що спостерігається. Невмінням бачити пояснюється велика кількість помилок у малюнках дітей.

Б. Теплов відзначає особливий характер сприймання, пов'язаного з подальшим зображенням: «В образотворчому мистецтві задача зображення обов'язково вимагає гострого сприймання, справжнього відчуття речей... Вирішуючи задачу відобразити побачене, дитина неминуче привчається по-новому, набагато гостріше й точніше бачити речі» [237: 8].

Отже, образотворча діяльність завжди пов'язана з вихованням здатності спостерігати, що лежить в основі сенсорного розвитку дитини.

Розвиток сприймання, що випереджає образотворчу діяльність, на думку В. Косминської, Р. Казакової, Н. Халезової, має дві мети. По-перше, це збагачення пізнавального й естетичного досвіду дитини в процесі ознайомлення з навколишньою дійсністю, по-друге, - уточнення уявлень про різні предмети [236: 93].

У малюванні, ліпленні, аплікації дошкільники знаходять відображення цілісного облику предмета як сукупності його просторових властивостей і кольору. Поняття «просторові властивості» містить такі поняття, як: маса, величина, форма, будова (зовнішньо виражена конструкція), до якої входить відносна величина й форма частин, відносне розташування їх у просторі. Тож, опановуючи такі види образотворчої діяльності, як малювання, ліплення і аплікація, діти набувають можливості

створювати зображення предметів та явищ дійсності, а це надає можливості активно, творчо передавати враження від життя, своє розуміння, своє емоційне ставлення до них [148: 26-27].

Створення зображень, навіть найелементарніших, передбачає наявність досить ясних уявлень про предмети та явища. Уявлення такого роду формуються насамперед через безпосереднє наочне ознайомлення дітей з предметами: маючи з ними справу в повсякденному житті, граючись з ними, розглядаючи їх. З багатьма предметами діти знайомляться також через їх зображення в іграшці та в малюнках. Щоб намалювати, виліпити предмет, спочатку треба добре з ним ознайомитися, запам'ятати його форму, величину, конструкцію, колір, розміщення частин. Форму предмета, його будову й відносну величину діти можуть передати лінією і кольором у малюнку та в аплікації, в об'ємному вигляді через ліплення.

Отже, сенсорний розвиток дітей засобами образотворчого мистецтва визначаємо як розвиток чуттєвої сфери дитини в процесі поступового накопичення дітьми інформації про якості й властивості предметів та явищ довкілля, відношень між ними, а також подальшого її впорядкування і структурування під час малювання, ліплення, аплікації та конструювання, ознайомлення з витворами мистецтва, ілюстраціями, фотозображеннями тощо.

Але неможливо оволодіти вмінням зображати без розвитку спостереження, яке кваліфікуємо як спеціально організоване сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності за заделегідь розробленою програмою і планом [199: 336].

Процеси сприймання та відтворення в дітей дошкільного віку звичайно не збігаються за часом. Діти відтворюють у малюнку, ліпленні, аплікації те, що раніше сприйняли, з чим вони вже знайомі. Здебільшого діти створюють малюнки та інші види роботи за уявленням або з пам'яті. Ці види діяльності потребують розвитку зорової і зорово-моторної пам'яті,

утворення виразних зорових уявлень. Наявність такого роду уявлень живить роботу уяви. Багато про що діти дізнаються з розповідей, з художньої літератури й повинні виразно уявити собі те, про що дізнаються через слово, через образи літератури. Діти нерідко й самі вигадують теми й сюжети для малюнків, ліплення, використовують запас наявних у них уявлень. У процесі самої діяльності при зображенні уточнюються уявлення дітей про властивості та якості предметів. У цьому беруть участь зір, дотик, рухи рук.

I. Павлов вважав руку тонким аналізатором і зазначав, що розумова діяльність дитини залежить від діяльності руки, від того, наскільки багаті її кінестетичні уявлення. Завдяки руці дитина дістає дедалі більш диференційовані відомості про форму предметів, про простір, величину.

Діти мають справу з різноманітними матеріалами: фарбами, глиною, папером і т. п. Вони знайомляться з різними властивостями матеріалів: в'язкістю та пластичністю глини, пружністю паперу.

Під керівництвом вихователя діти поступово набувають здатності аналізувати предмет, розчленовано сприймати кожную його частину, порівнювати предмети та їхні частини за величиною, формою, кольором і в той же час сприймати предмет у цілому. Синтетичне сприймання можливе лише на певному рівні розвитку здатності аналізу. Остання розвивається від більш загального й грубого розрізнення до більш тонкого й диференційованого.

Образотворча діяльність, яка містить «читання» (сприймання й розуміння) зображень і побудову зображень, є одним із найважливіших засобів розвитку системи просторових уявлень, що все більш опосередковують процес сприймання простору.

Б. Ананьєв щодо цього зазначає: «Крім свого безпосереднього значення як одного з основних засобів естетичного виховання, образотворча діяльність має і більш загальне значення для розвитку пізнавальної діяльності дитини. Читання й побудова зображень є

способами освоєння оточуючого світу, відображення предметної дійсності й простору особливо. Поступово, оволодіваючи прийомами читання і побудови малюнка, дитина опановує пропорції, форми, величини, перспективні проєкції, привчається доволіно будувати відому систему координат зображуваного простору та розміщувати на умовному просторі аркуша ті або ті зображувані предмети в певних просторових взаємозв'язках» [8: 111].

Дуже важливе значення для ознайомлення з довкіллям і розумового розвитку має також правильне називання дітьми форм, кольорів, ліній, положення в просторі і т. д. Пізнання предметів та їхніх властивостей, що здійснюється дійовим шляхом, закріплюється у свідомості. Якості тієї чи іншої форми, величина, колір стають не тільки властивими окремим, певним предметам, а й узагальнюються в розумінні дітей як властиві великій кількості будь-яких предметів. Діти впізнають і назвуть червоний колір, круглу форму, пряму лінію в будь-якому предметі. Те, що ці знання про предмети та їхні якості діти набувають наочно, відповідає особливостям їхнього мислення — конкретності.

Оскільки безпосереднє, наочне почуттєве знайомство з предметами та явищами, з їхніми властивостями та якостями, як вже було зазначено, становить галузь сенсорного виховання, успішне опанування образотворчої діяльності потребує сенсорного виховання, й само сприяє цьому вихованню.

З огляду на це, слід докладніше розглянути рекомендації В. Аванесової і О. Усової щодо використання дидактичних ігор у процесі образотворчої діяльності з метою озброєння дітей сенсорними еталонами. Дослідники зазначають, що, по-перше, правильно організований сенсорний досвід дитини веде до первинних узагальнень, і це узагальнення повинно яскраво виражатись у мовленні; по-друге, оскільки у старшому дошкільному віці вміння дітей орієнтуватись лише в основних мірах є недостатнім, потрібно розширювати елементарне коло знань мір за

допомогою ознайомлення з більш тонкими їх розрізненнями за тією чи іншою ознакою; по-третє, ознайомлення з ознаками повинно відбуватись у тісному зв'язку з визначаючим словом дорослого, а потім із мовленням самих дітей для більш правильного й точного визначення властивостей і якостей предметів [235].

Так, спираючись на практику використання дидактичних ігор, В. Аванесова та О. Усова спостерігали значне вдосконалення сенсорних орієнтувань у дітей, зростання не тільки точності розрізнення, називання форм, кольорів, а і збільшення обсягу сенсорної пам'яті дітей, підвищення швидкості дитячих реакцій. Також автори визначили функції, які покликані виконувати ці ігри. Насамперед, вони повинні допомагати завершенню процесу відокремлення власного сенсорного досвіду дитини щодо сприймання нею якостей предметів від суспільно прийнятих мір, якими здійснюється вимірювання всіх якостей. Також дидактичні ігри повинні бути спрямовані на ознайомлення з мірами як узагальненими знаннями та розширювати практику життєвого використання знань мір. Нарешті, дидактичні ігри можуть допомогти визначити стан сенсорного розвитку, констатувати, чим дитина володіє на даний момент, з метою ефективної організації її сенсорного виховання [146: 43-44]. З огляду на це, вважаємо ефективною інтеракцію ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів.

Спеціально організоване сприймання предметів з метою використання його результатів у тій чи іншій діяльності В. Аванесова та М. Поддьяков трактують як обстеження [220: 9].

Є. Корзакова вчила дітей обстежувати форму предмета в процесі ліплення. Учена довела, що взаємозв'язок зору й сприймання на дотик є одним з основних моментів структури безпосереднього чуттєвого відображення людиною реального світу. Воно найбільш успішно здійснюється в процесі активного сприймання на дотик і зорового контролю. Завдяки цій спільній роботі аналізаторів здійснюється пізнання

структури предмета, його форми. Обстеження пальцями і поглядом з обертанням об'єкта навколо осі дозволяє дитині сенсорно пізнати форму і подумки співвіднести, порівняти чуттєво пізнане з тим, що вона має в своїх уявленнях [222: 105].

На думку дослідниці, обстеження предмета при первинному його зображенні дозволяє опанувати форму основних його частин, його будови й пропорцій. Воно дає більш точне чуттєве пізнання маси, об'єму, конфігурації предмета і допомагає перенести отримані руками відчуття на саме зображення. Також результати дослідження показали, що велике значення для пізнання форми має навчання дітей аналізу форми предмета на основі геометричних еталонів. Є. Корзакова рекомендує проводити навчання дітей засвоєння та передання форми в декілька етапів. На першому етапі (робота над створенням зображення в основній формі) вичленовуються форми основних частин предмета на основі встановлення схожості з елементарними геометричними формами. На другому етапі (робота над створенням характерної форми) установлюють ознаки розрізнення форми основних частин предмета порівняно з геометричними формами, визначаються характерні особливості форми частин предмета, їх співвідношення за величиною і будовою [222: 119].

Також Є. Корзакова зазначає, що дієве пізнання форми, сприймання її ознак і властивостей найбільш успішно здійснюється тоді, коли дитина оволодіває різноманітними способами зображення. Тому оволодіння об'ємною формою автор не рекомендує будувати на застосуванні якихось одних прийомів ліплення. Вона зазначає, що потрібно переводити дитину від конструктивного метода зображення до роботи пальцями, для того, щоб вона мала змогу не лише створити основну форму предмета і його частин, а й передати характерний образ предмета. Щодо добору самого предмета, то, на думку Є. Корзакової, для ліплення дітям потрібно дати натуральні предмети, а іграшка повинна займати лише невелике місце [222: 120].

Н. Сакуліна навчала дітей обстеженню предметів у процесі малювання. Навчання, що проводила дослідниця з дітьми трьох і шести років, було спрямоване на організацію зорово-дотикового обстеження об'єкта, на виявлення властивостей його форми, суттєвих для зображення. Вивчаючи те, як діти опановують форму предметів і передають її у малюнку, Н. Сакуліна визначила особливості цього процесу.

Сам процес обстеження предмета дослідниця рекомендує здійснювати в певній послідовності. Насамперед, дітям потрібно надати можливість роздивитись предмет самостійно, потім провести організоване зорове сприймання предмета. Далі на основі запитань вихователя діти виокремлюють і називають частини предмета, а також звертають увагу на найбільш великі частини і визначають форму. Але ж для того, щоб намалювати предмет, потрібно не тільки виокремити та визначити форму, а й виокремити її контур, який потрібно передати лінією на площині. З цією метою автор рекомендує дітям обводити пальцем контур форми. При цьому в дитини виникає рухуво-дотикове відчуття форми, яке повторно вона повинна відчувати в процесі малювання цієї форми. Н. Сакуліна зазначала, що проговорювання в процесі обстеження предмета допомагало більш усвідомленому сприйманню форми. Закінчувати обстеження доцільно зоровим сприйманням предмета, коли увага дітей звертається на характеристику предмета в цілому [222: 78]. Вважаємо доцільним використовувати рекомендації Н. Сакуліною з організації обстеження предметів на заняттях з малювання на формувальному етапі експерименту.

Розглядаючи особливості образотворчої діяльності дошкільників, слід відзначити дослідження В. Кіреєнко, у якому визначено, що в дошкільному віці дитина набагато краще володіє вертикальною лінією порівняно з горизонтальною [108: 164]. Дослідження Б. Сазонтьева, присвячене вивченню особливостей сприймання простору й просторових уявлень, що впливають на характер двовимірного і тривимірного зображення [216: 97] та інші.

Так, наприклад, в умовах, коли наявні в дитини уявлення про предмет є достатніми для дій з цим предметом, але надто розпливчастими і недиференційованими для його зображення, Є. Ігнат'єв вважає доцільним проводити показ і пояснення дитині прийомів зображення. «Важливо показати дитині спосіб зображення, малюнок або картину тоді, коли вона має потребу в цьому і коли вона підготовлена до його сприймання. У цих випадках дитина легко засвоює пояснення», – зазначає автор [101: 23]. Однак педагогові не слід показувати дітям способи відтворення природи в спрощеному вигляді, які спотворюють реальні ознаки та властивості предмета. Від цього в свій час застерігав О. Бакушинський [14].

Якість дитячого малюнка насамперед залежить від подібності продукту, одержуваного в результаті образотворчої діяльності, та зображуваного предмета, цю подібність дитина встановлює за найбільш виразними ознаками – формою та кольором предмета.

Уміння впізнавати в малюнку предмет є одним зі стимулів удосконалювання образотворчої діяльності. Так, Є. Ігнат'єв експериментально довів, що «важливим етапом у розвитку бачення і знання предмета дошкільником є постановка й розуміння задачі зіставлення свого малюнка з об'єктом зображення... Дитина до кінця дошкільного віку стає на шлях поступового переходу від випадкової схожості до повноцінної характеристики основного й характерного в зображуваному предметі» [101: 118]. Це вдосконалювання має тривалу історію. У дитячому малюнку передаються різні форми досвіду, який дитина одержує в процесі дії з предметами, їх зорового сприймання, графічної діяльності та навчання з боку дорослих. Якщо малюнок дорослого відображає тільки ті властивості предмета, які можна сприйняти на зір, то дитина використовує увесь свій досвід. Тому, як засвідчує практика, серед дитячих малюнків поряд із зображеннями, що відповідають зоровому сприйманню, можна зустріти такі, у яких виражено те, що дитина з'ясовує, не дивлячись на предмет, а діючи з ним або

обмацуючи його. Так, В. Мухіна описує численні випадки, коли, наприклад, діти площинну гострокутну фігуру після її обмацування малюють у вигляді овалу з коротенькими рисками, які відходять від нього, якими вони намагаються підкреслити гострокутовість зображуваного предмета. Такі зображення гострокутних фігур пояснює автор спробами пристосувати для цієї мети сформований раніше графічний образ у вигляді замкнутої колоподібної лінії [165: 131].

На думку В. Мухіної, графічна форма, у якій діти зображують предмети, обумовлена насамперед трьома моментами: наявними в розпорядженні дитини графічними образами, зоровим враженням від предмета та рухово-тактильним досвідом, що здобувається в процесі дії з ним.

Слід зазначити, що дослідники образотворчої діяльності, спостерігаючи за дітьми, виявили загальну для дошкільників особливість у поведінці: ледь глянувши на предмет, вони продовжують швидко й впевнено малювати на папері. У дитини здебільшого немає потреби в систематичному спостереженні природи, і тому її малювання навіть за наявності природи дослідники оцінюють як малювання за уявленням. Найбільш яскраво і чітко ця думка виражена у К. Бюлера: «Дитина малює не за зразками й не з природи, а з пам'яті, як говорять, з голови... Дитина суттєвої користі від присутності моделі не одержує» [30: 288].

Створювані в процесі навчання умови спонукають дітей удосконалювати графічні образи, вносити в них нові елементи, що відображають характерні риси зображуваних предметів, і поступово графічні образи стають усе більш відповідними реальному предметові. Однак, слід зазначити, що дитячому малюванню властива тенденція до закріплення звичних графічних образів. За певних умов це перетворює образи в застигли шаблони.

Як зазначає В. Мухіна, образотворчі шаблони є досить міцними утвореннями, оскільки вони відповідають елементарним вимогам

зображення і їх визнають дорослі [165: 133]. Розповсюдженими шаблонами є зображення будиночків, дерев, квітів і т.ін. Подібне закріплення графічних образів, перетворення їх у шаблони становить значну небезпеку для розвитку дитячого малювання. Як зазначає автор, якщо не стежити за цим процесом, дитина може так і не навчитися малювати нічого, крім декількох засвоєних нею схем певних предметів. Тому найважливішим завданням, на наш погляд, є руйнування застиглих шаблонів.

Отже, у розвитку дитячого малюнка тенденція до розвитку графічних образів зіштовхується з тенденцією до закріплення цих образів, перетворення їх у графічні шаблони. Навчання, спрямоване на вдосконалювання способів передачі властивостей об'єкта в зображенні, знімає шаблони й удосконалює графічну форму малюнків.

Поряд із закріпленням у дітей графічних шаблонів В. Мухіна виокремлює таку особливість дитячих малюнків, як наявність колірних штампів (трава зелена, дерево з зеленою кроною і коричневим стовбуром, сонце червоне або жовте) [165: 135]. Це пояснюється тим, що колір деяких предметів діти часто використовують як їх обов'язкові ознаки, що виражається в однотонному зафарбовуванні зображення предмета без передавання відтінків, при цьому діти часто користуються знанням кольору предмета, встановленим зі слів дорослих, обминаючи власне сприймання.

В. Мухіна та Н. Сакуліна відзначають, що діти досягають успіху в напрямі подолання шаблонів і штампів у їхніх роботах при одержанні дітьми систематичного кваліфікованого керівництва в галузі образотворчої діяльності. Уявлення про ознаки предметів формуються в дітей на основі обстеження форми, величини й інших характеристик, які повинні набути значення еталонів, і в результаті відтворення цих ознак. Тому необхідно організувати цілеспрямоване ознайомлення дитини з тими ознаками предмета, які їй потрібно пізнати для подальшого їх зображення [150: 94].

Отже, вважаємо ефективною організацію цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей.

Емоційно сприймаючи кольори та надаючи перевагу тому або іншому кольору, дитина часто використовує улюблений колір не для передавання реального кольору предмета, а для прикрашення зображуваного. Саме з декоративною метою, як зазначають учені (Т. Комарова, Ю. Полуянов, Н. Сакуліна, Є. Фльоріна), діти розфарбовують зображені предмети кольоровими смугами або візерунками, що зовсім їм не властиві.

Отже, розвиток образотворчої діяльності в напрямі використання кольору з метою зображення конкретних реальних предметів довіклля вимагає від дітей насамперед розвитку сприймання та мислення, уміння не тільки дивитися, але і бачити ознаки предметів у довікллі.

У процесі здійснення образотворчої діяльності з метою сенсорного розвитку дитини важливу роль відіграє слово, оскільки словесне позначення допомагає дошкільнику виокремлювати в предметах їхні ознаки, а також сприяє формуванню чітких уявлень про предмети та явища довіклля [70: 342]. У дослідженні процесу розрізнення предметів дітьми дошкільного віку, яке провела Н. Цеванюк, встановлено, що встановлення ознак відмінності і ознак схожості в пред'явлених дитині предметах завжди пов'язане із вмінням дитини позначити ці ознаки словом. Як зазначає автор, у тих випадках, коли дитина не могла розповісти про ознаки відмінності й схожості, вона зазвичай не помічала і самих цих ознак [101: 33].

За словами Б. Ананьєва, зі збільшенням словарного запасу та оволодінням граматичною будовою рідної мови дитина вчиться тонко розрізняти близькі за своєї природою та інтенсивністю зовнішні подразники [5: 10].

Аналогічної думки дотримується Г. Люблинська. Автор зазначає, якщо форма не позначена словом, вона злита з предметом і не

виокремлюється навіть дітьми шкільного віку. У цьому випадку суттєвим стає будь-яка випадкова ознака, на яку й орієнтується дитина при сприйманні предметів [144: 16].

Як показали експериментальні дані А. Митькіної, тоді, коли образотворчі можливості дитини ще дуже обмежені, слово для неї є найбільш зручним способом вираження своїх знань про оточуючі предмети. Одна з найважливіших функцій слова полягає в тому, що воно допомагає дитині в усвідомленні всіх боків засвоєної образотворчої діяльності та її результатів [101: 35].

Отже, серед визначених педагогічних умов сенсорного розвитку старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва, важливим є відображення різноманіття засвоєних дітьми якостей і властивостей предметів у мовленні дітей.

Надзвичайно важливим є також ставлення самої дитини до образотворчої діяльності. Як було зазначено вище, будь-яка діяльність людини спрямована на задоволення її потреб, а успішність її протікання залежить від мотивів, цілей діяльності та засобів її здійснення. Тому важливим, на наш погляд, є створення позитивних емоційних стимулів при виконанні завдань з сенсорного виховання на заняттях з образотворчої діяльності.

Є. Ігнат'єв зауважує, що саме від ставлення дитини до власної образотворчої діяльності переважно залежить як якість зображень, так і швидкість оволодіння цією діяльністю [101: 37].

У досліджах, які провів А. Черков, діти виконували малюнки краще, коли вони не тільки малювали, а в процесі підготовки гри в магазин зображували різноманітні продукти, які повинні були продаватись в магазині. Автор зазначає, що в цих випадках у дітей з'являлось нове ставлення до образотворчої діяльності, — адже неякісні малюнки не сподобаються покупцям, їх не будуть купувати [261].

Не можна не погодитися зі словами академіка О. Запорожця про те, що ефективність рухів, які здійснює дитина, перебуває у залежності від ступеня повноти поставлених перед нею завдань, від тієї життєвої значущості, якої набувають ці або подібні до них завдання в практиці як самих дітей, так і дорослих, за якими вони спостерігають [92: 130].

Відомо, що в природі всі предмети та явища мають досить складну структуру, а їхні якості й властивості знаходяться в складних і різноманітних взаємозв'язках. Уміння точно сприймати окремі кольори, відтінки й форми є недостатнім для їх об'єктивного й адекватного пізнання. Розвиток аналітичного сприймання дітей забезпечує виокремлення елементів складних структур та аналізу зв'язків між ними. Збагачення уявлень дітей про відношення між предметами і явищами довкілля, їхніми частинами, ознаками в їх складних різноманітних зв'язках та занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності становить наступну педагогічну умову їх сенсорного розвитку.

Отже, здійснений аналіз змісту педагогічних та психологічних досліджень надав можливість дійти висновку про те, що сенсорному розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва сприятиме створення таких педагогічних умов: організації цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей; інтеракції ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів; занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Підсумовуючи викладене в першому розділі зробимо висновки, важливі для продовження дослідження.

Дошкільний вік є найбільш сприятливим для удосконалення діяльності органів чуття, одержання уявлень про оточуючий світ, тому сенсорне виховання, спрямоване на забезпечення повноцінного сенсорного розвитку дитини, з давніх часів зарубіжні та вітчизняні вчені вважали одним із основних напрямів дошкільного виховання. Сенсорний розвиток і сьогодні вважають основою загального розумового розвитку дитини. Сенсорний розвиток кваліфікуємо як психо-фізіологічний процес поступового накопичення інформації про якості і властивості предметів та явищ довкілля, а також відношень між ними, подальше їх упорядкування і структурування. Сенсорне виховання тлумачимо як процес педагогічний, а саме планомірний, керований педагогом вплив, спрямований на розвиток сенсорних процесів дитини (відчуттів, сприймань, уявлень). Сенсорне виховання забезпечує необхідні умови повноцінного сенсорного розвитку

дитини. Сенсорний розвиток, у свою чергу, є результатом сенсорного виховання, яке здійснює педагог.

Сенсорний розвиток старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва тлумачимо як розвиток чуттєвої сфери дитини в процесі поступового накопичення дітьми інформації про якості й властивості предметів та явищ довкілля, відношень між ними, а також подальшого її впорядкування й структурування під час малювання, ліплення, аплікації та конструювання, ознайомлення з витворами мистецтва, ілюстраціями, фотозображеннями тощо.

Важливою частиною сенсорного розвитку дитини є засвоєння нею сенсорних еталонів, які тлумачимо як виділені суспільством системи розчленованих і взаємопов'язаних чуттєвих якостей предметів, до яких належать система музичних звуків, система геометричних форм, кольорів спектра тощо. У перцептивному розвитку дитина поступово оволодіває цими системами, використовуючи їх як «мірки», еталони, для аналізу навколишнього та упорядкування власного досвіду.

Найбільш значущим показником рівня розвитку сприймання старших дошкільників, що лежить в основі їхнього сенсорного розвитку, є ступінь оволодіння трьома основними типами перцептивних дій — діями ідентифікації, діями віднесення до еталону та діями перцептивного моделювання. Спираючись на концепцію розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій, вважаємо за доцільне включити до змісту роботи з сенсорного виховання дітей завдання з розвитку зазначених типів перцептивних дій.

У сучасних програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку завдання сенсорного виховання реалізовані лише в розділах, присвячених розвитку продуктивних видів діяльності, розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям, а це свідчить про доцільність подальшого вивчення педагогічних умов, змісту, етапів організації образотворчої

діяльності з метою здійснення сенсорного виховання старших дошкільників.

Дитяча образотворча діяльність базується на пізнанні навколишньої дійсності, а питання про розвиток сприймання є однією з основних проблем методики навчання дітей малювання, ліплення, аплікації. Отже, образотворча діяльність є найбільш сприятливою для здійснення повноцінного сенсорного виховання дітей. Доцільними педагогічними умовами сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва вважаємо організацію цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей; інтеракцію ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів; занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

Матеріали розділу опубліковані в статтях автора [148: 26-27; 149: 161-165; 150: 93-95; 152: 154-159; 153: 151-153].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У розділі викладена дослідно-педагогічна частина дослідження, яка містить:

- констатувальний етап, спрямований на визначення стану сенсорного виховання в практиці роботи дошкільних навчальних закладів, а саме: виявлення основних проблем і недоліків у здійсненні сенсорного виховання дітей старшого дошкільного віку; визначення критеріїв і показників, а також рівнів сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку, виявлення індивідуальних особливостей і проблем у сенсорному розвитку дітей;

- формувальний етап, а саме розробку дидактичної моделі та поетапну реалізацію педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва;

- контрольний етап, що містить аналіз експериментального дослідження ефективності розробленої методики реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, визначення закономірностей залежності рівня сенсорного розвитку дитини від змісту її образотворчої діяльності.

Основними методами отримання даних під час проведення експерименту були:

- експериментальні завдання;
- протоколювання;
- аналіз продуктів образотворчої діяльності дошкільників;
- аналіз планів навчально-виховної роботи;
- бесіди;
- анкетування;
- спостереження занять та інших форм організації образотворчої діяльності.

Достовірність дослідження забезпечена відповідністю методики експерименту визначеним завданням та підтвердженням експериментальних даних методами математичної статистики.

У процесі дослідження враховані домінантні тенденції розвитку дошкільної освіти в Україні, спрямовані на гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу, що визначають його сучасні пріоритети – виховання особистості, здатної до продуктивної творчої діяльності, а також вікові особливості старших дошкільників.

Експериментальна робота проведена в дошкільних навчальних закладах міста Одеси №№ 19, 160, 253, 267, 299, а також в дошкільних навчальних закладах Жовтневої сільської ради Болградського району Одеської області, яслах-садку № 4 «Казка» загального розвитку смт. Криве Озеро Миколаївської області, яслах-садку № 1 смт. Нова Ущиця Хмельницької області з 2004 по 2007 рік. В експерименті взяли участь 148 дітей віком від 5 років до 6 років, а також 20 вихователів старших груп. Дітей було розподілено на групи: контрольні – кількістю 73 особи та експериментальні - кількістю 75 осіб. Розподіл був здійснений таким чином, щоб у кожному навчальному закладі були і контрольна, і експериментальна старші групи.

2.1. Характеристика рівнів сенсорного розвитку старших дошкільників

Констатувальний етап дослідження був спрямований у трьох напрямках:

- анкетування вихователів, що працювали з дітьми в контрольних та експериментальних групах, для визначення рівня обізнаності з метою та завданнями сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку;

- виявлення місця завдань сенсорного розвитку в плануванні та проведенні навчально-виховної роботи з дітьми засобами образотворчого мистецтва;

- визначення критеріїв і показників сенсорного розвитку старших дошкільників, добір експериментальних завдань та визначення за їх допомогою рівнів сенсорного розвитку дітей у контрольних та експериментальних групах.

У процесі анкетування вихователів було зібрано 20 анкет.

Після здійснення аналізу відповідей вихователів на перше запитання: «Вкажіть Ваш вік, освіту (спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень), кваліфікаційну категорію, стаж педагогічної роботи та стаж роботи з дітьми старшого дошкільного віку» визначено, що в старших групах ДНЗ працюють: молоді спеціалісти – 25 %, вихователі з педагогічним стажем до 10 років – 40 %, вихователі з педагогічним стажем більше 10 років – 35 %. З цієї кількості вихователів повну вищу освіту за фахом мають 55 %, середню фахову – 15 %, повну вищу не фахову освіту мають 10 % вихователів, а 20 % вихователів є студентами заочної форми навчання.

На друге запитання «Чи вважаєте Ви, що маєте достатні знання для здійснення сенсорного виховання дітей старшого дошкільного віку?» відповіли «Так» 65 % вихователів, відповідь «Ні» надали 35 % вихователів, 20 % з яких зіслались на невеликий досвід педагогічної роботи або роботи

з дітьми цього віку, а 15 % пояснили свою відповідь недостатністю спеціальних знань.

Аналізуючи відповіді на третє запитання: «Сформулюйте, чим є для Вас сенсорне виховання дітей?», зазначимо, що найбільш поширеними (70 %) відповідями вихователів було: «Ознайомлення дітей із кольором, формою, розміром», «Засвоєння дітьми сенсорних еталонів». Лише 30 % вихователів зазначили, що сенсорне виховання – це «Розвиток чуттєвої сфери дитини, її зору, слуху, смаку, нюху, тактильно-кінестетичної чутливості», «Розвиток її органів чуття».

Особливо цікавими для нас є відповіді на четверте й п'яте запитання. Визначаючи діяльність, під час якої здійснюється сенсорне виховання в групі, 55 % вихователів виокремили образотворчу діяльність, 10 % - прогулянки, ігрову діяльність; 5 % - формування елементарних математичних уявлень, 10 % - інші види діяльності дошкільників (заняття з розвитку мовлення, музики, режимні процеси).

Аналізуючи відповіді на п'яте запитання: «Які засоби, методи, прийоми Ви вважаєте найбільш ефективними для здійснення сенсорного виховання старших дошкільників?», зазначимо, що 55 % вихователів відзначили ефективність проведення спостережень, розглядів та обстежень предметів та об'єктів довкілля, 35 % вихователів відзначили дидактичні ігри та вправи, 10 % надали перевагу таким засобам, як розповіді вихователя, відповіді на запитання, сюжетно-рольові ігри тощо.

За результатами анкетування та бесід з вихователями контрольних і експериментальних груп було визначено, що, незважаючи на те, що більшість педагогічного складу має спеціальну освіту та вважає наявні знання достатніми для здійснення сенсорного виховання старших дошкільників, більше третини вихователів визнають наявність потреби у спеціальних знаннях щодо здійснення сенсорного виховання старших дошкільників. Зазначимо, що лише третина вихователів визначає сенсорне

виховання дитини як розвиток її чуттєвої сфери, а не лише як ознайомлення дітей з окремими якостями та властивостями предметів і об'єктів. Більше половини загальної кількості вихователів зазначили, що здійснюють сенсорне виховання дітей у групі переважно в процесі образотворчої діяльності. Однак, при визначенні найбільш ефективних засобів, методів і прийомів сенсорного виховання, жодний з вихователів не відзначив засоби образотворчого мистецтва, що свідчить про недооцінювання, неповне використання їх можливостей, зокрема недооцінено ефективність використання витворів образотворчого мистецтва, ілюстрацій, фотозображень, повторного зображення предметів тощо.

Як вже показав попередній аналіз програм, сучасні програми навчання та виховання дітей дошкільного віку не містять розділу «Сенсорне виховання». Його завдання вирішуються в різноманітних видах діяльності старших дошкільників.

Ми проаналізували 10 тижневих планів навчально-виховної роботи (в контрольних та експериментальних групах дослідження).

Здійснений аналіз планів довів, що завдання з сенсорного виховання цілком підпорядковані завданням тієї діяльності, у процесі якої вони вирішуються (образотворчої, музичної, мовленнєвої тощо). Планування та вирішення сенсорних завдань має хаотичний, несистемний характер. А отже, набуті дітьми сенсорні знання, уміння та навички є неглибокими, оскільки не закріплені належним чином.

Перегляд занять з малювання, ліплення, аплікації показав, що завдання з сенсорного виховання вирішуються не на кожному занятті з образотворчої діяльності. Зміст завдань здебільшого відповідає вимогам програм для дітей старшого дошкільного віку, але спостерігається відсутність поступовості та послідовності в ознайомленні дітей з різноманітними якостями і властивостями предметів. Часто спостерігається або багаторазове повторення одного і того ж завдання протягом тривалого

часу, або, навпаки, відсутність закріплення набутих дітьми сенсорних знань, умінь, навичок і перехід до вирішення більш складних завдань (значне ускладнення ознак зображуваних предметів, ускладнення необхідних перцептивних дій дітей тощо). Було виявлено, що не завжди після вирішення сенсорних завдань на заняттях проводяться дидактичні ігри та вправи, спрямовані на їх закріплення.

Як вже було неодноразово зазначено, сенсорний розвиток передбачає розвиток усієї чуттєвої сфери дитини. Але ж при здійсненні аналізу якостей і властивостей предмета дітьми в групах перевага надається зоровому аналізатору, а недостатня увага приділена розвитку тактильно-кінестетичної чутливості, розвитку інших аналізаторів. Звернені до дітей запитання найчастіше стосуються кольору, розміру, форми предметів у той час, як характеристики смаку, запаху, особливостей поверхні, що є необхідними для повноцінного сприймання дитини, формування уявлень та створення художнього образу при відтворенні предмета, залишаються поза увагою.

Аналіз конспектів занять показав, що при вирішенні сенсорних завдань вихователі найчастіше використовують такі прийоми, як запитання до дітей або опис предмета вихователем без надання дітям можливості самостійно описати предмет після здійснення його багатобічного аналізу. Можливо, саме з цієї причини значна кількість дитячих робіт характеризувалась наявністю шаблонів і штампів, певною схожістю, а створені дітьми художні образи були невиразними.

Отже, результати аналізу планів навчально-виховної роботи та перегляд занять з малювання, ліплення, аплікації з метою виявлення місця завдань з сенсорного виховання підтвердили висновки попередньо проведеного анкетування вихователів і довели недостатнє використання вихователями розвиваючого потенціалу засобів образотворчого мистецтва.

Далі постало завдання констатувати рівень сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку в контрольних та експериментальних

групах. З огляду на це, наступний крок полягав у визначенні критеріїв і показників сенсорного розвитку старших дошкільників.

Аналіз досліджень таких авторів, як В. Аванесова [220, 222], Л. Венгер [38, 39], Н. Венгер [77], А. Говоркова, О. Дяченко, Т. Лаврентьєва [77], О. Запорожець [91, 222], М. Поддьяков [220], О. Проскура [249], В. Холмовська [77], дозволив визначити критерії і показники сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Критеріями виступили:

- обізнаність дітей із сенсорними еталонами з показниками: обізнаність із кольором, обізнаність із формою, обізнаність із величиною, орієнтування дитини в просторі;

- співвідношення якостей і властивостей предметів із сенсорними еталонами з показниками: уміння виконувати дії ідентифікації, уміння виконувати дії співвіднесення з еталоном, уміння виконувати дії перцептивного моделювання.

Спираючись на визначені критерії і показники, урахувавши психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку, а також вимоги програм навчання і виховання дошкільників, схарактеризовані рівні сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку: високий, достатній, середній і низький.

Високий рівень сенсорного розвитку старших дошкільників: розрізнення і вживання в мовленні назв усіх кольорів спектра та їхніх складних відтінків, площинних і об'ємних геометричних фігур, а також відхилень від простої форми; порівнювання знайомих і незнайомих предметів на око та за допомогою умовної мірки за довжиною, шириною, висотою, товщиною зі словесним позначенням виокремлених відмінностей; повне розуміння відношень ряду; вільне орієнтування в просторі та словесне позначення виокремлених просторових ознак; вільне володіння всіма типами перцептивних дій; здатність самостійно помічати та виправляти власні помилки й неточності.

Достатній рівень: здебільшого правильне виконання дітьми сенсорних завдань, можлива наявність 2-3 помилок, які діти в змозі самостійно виправити; уживання в мовленні назв кольорів спектра та їхніх відтінків за світлотою, площинних і об'ємних геометричних фігур, характеристик предметів при їх порівнянні за величиною, наявність труднощів при словесному позначенні складних відтінків кольорів спектра та відхилень від простої форми; побудова правильного, але, почасти, неповного серіаційного ряду; наявність труднощів у словесному визначенні положення предмета відносно іншого, а також під час виконання дітьми перцептивних дій з предметами зі складними характеристиками; наявність досить міцних сенсорних знань і навичок, що не перевищують програмових вимог.

Середній рівень: нездатність дітей виправляти власні помилки під час виконання сенсорних завдань; наявність помилок при вживанні в мовленні назв кольорів спектра та основних геометричних фігур; відсутність повного розуміння відношень ряду, переважне орієнтування дітей на парні відношення: великий-маленький з їх словесним позначенням; орієнтування на руку у визначенні правого або лівого боків та нездатність дитини словесно позначити положення предметів щодо інших; відсутність орієнтування на ознаки складної форми під час виконання перцептивних завдань і наявність орієнтування на ті самі ознаки при їх попарному аналізі; успішне виконання дітьми одних завдань та незадовільне виконання інших, а, отже нерівність сенсорних знань дітей.

Низький рівень сенсорного розвитку: невідповідність дітей до виконання сенсорних завдань, недостатність їх словникового запасу для визначення розмаїття ознак предметів та їх положення в просторі, а також орієнтування у виконанні перцептивних завдань без урахування відповідних сенсорних еталонів.

Нижче поданий опис завдань, обраних з урахуванням визначених критеріїв і показників сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного

віку та використаних на констатувальному етапі дослідження з метою визначення рівня сенсорного розвитку кожної дитини контрольної та експериментальної груп. Розглянемо їх докладніше.

Критерій: обізнаність дітей із сенсорними еталонами.

Показник: обізнаність із кольором.

Завдання № 1

Мета - визначити ступінь орієнтування дітей у кольоровій гамі – колірному тоні, світлоті й насиченості.

З цією метою використана серія завдань, які розробили Л. Венгер і І. Венев [249: 40-44]. У дослідженнях такого типу більшість авторів обмежувалася використанням колірних зразків високого ступеня насиченості. Однак, як справедливо зазначає Е. Мейман, колір реальних предметів, у яких доводиться орієнтуватися дитині, дуже часто має малу насиченість і значну світлоту, а отже, меншу «визначеність». Виходячи з цього, ми вирішили використовувати як насичені кольори середньої світлоти, так і малонасичені світлі кольори.

Автори зазначеного дослідження запропонували завдання на добір дітьми колірних об'єктів за наявним і уявним зразком, а також особливе завдання, що вимагає від дітей орієнтування на відношення світлот декількох об'єктів, і завдання на перевірку в дітей знання назв кольорів.

Ми вирішили упустити завдання на вивчення добору дітьми колірних об'єктів за наявним зразком. Слід зазначити, що в образотворчій діяльності необхідним є передавання не абсолютних світлот, а саме світлотних відношень, тому надзвичайно важливим, на наш погляд, було включення завдання на орієнтування дітей на відношення світлот декількох об'єктів.

Також слід зазначити, що добір за наявним зразком не вичерпує вимог до дитячої сенсорики з боку образотворчої діяльності й особливо повсякденного орієнтування в доквіллі. Адже, маючи справу з колірними особливостями предметів у повсякденному житті, дитина не одержує

наочного зразка, а орієнтується за уявленням. З огляду на це, використання завдань на добір колірної об'єкта за уявним зразком було, на наш погляд, цілком доцільним.

Матеріал: «Атлас кольорів» Є. Рабкіна; колірні зразки, виконані фарбою на картоні розміром 3/4 см і наклеєні на картки білого кольору розміром 5/6 см.

Процедура виконання. Завдання складалось з декількох серій, що проводились таким чином.

А. Розміщення колірних об'єктів за зразком.

Мета – визначити вміння дітей розміщувати колірні об'єкти за зразком.

У цій серії зразками слугували три об'єкти сірого кольору, що розрізнялись за світлотою (колірні поля 1/5, 1/10, 1/15 ахроматичного ряду) і були розташовані під час першої демонстрації в порядку зростання світлоти зліва праворуч, під час іншої – у порядку її зменшення, під час третьої – у випадковому порядку. Дітям щоразу давали по 3 об'єкти червоного, синього і зеленого кольорів різної світлоти й однакової насиченості (6/6, 6/10, 6/14) і пропонували розмістити їх так само, як розташовані сірі об'єкти зразка.

Експериментатор під час кожної демонстрації на очах у дитини викладав у ряд три сірих об'єкти різної світлоти, давав їй 3 хроматичні об'єкти, пропонував розглянути картки і розкласти їх на столі так само, як розкладено сірі. Кожна дитина виконувала завдання 9 разів – тричі (за зразками, які розрізнялись розташуванням світлот) з об'єктами кожного з трьох кольорів. Правильною відповіддю вважалось одноразове правильне розміщення трьох об'єктів.

Зазначимо, що завдання, яке вимагало від дітей здійснення орієнтування на відношення кольорових об'єктів за світлотою, виявилось для них досить складним. Значна кількість дітей розклала кольорові картки у випадковій послідовності. Найлегшим для відтворення виявився

такий варіант розташування карток, коли посередині був найтемніший об'єкт. Поступова зміна світлоти в бік збільшення або зменшення, хоча й викликала труднощі, але була відтворена більшістю дітей як контрольної, так і експериментальної груп. При розгляді сірих об'єктів діти часто позначали їх відношення словесно. Наприклад, Дмитро М. зазначив: «Картки різні – темна, світла, світла. Ця найсвітліша (вказуючи на останню – найсвітлішу картку)». Микола Л.: «Посередині темна, а по краях світлі. Оця найсвітліша (вказуючи на найсвітліший об'єкт)». Правильне виконання дитиною завдання майже завжди супроводжувалось словесним позначенням. Наприклад, Олена К. зазначала: «Вони такі самі, тільки сині. І я покладу спочатку світлу, потім темнішу, потім таку - темну (викладаючи найтемнішу картку синього кольору)».

Б. Вибір колірних об'єктів за уявним зразком.

Мета – визначити вміння дітей обирати колірні об'єкти за уявним зразком.

1. Вибір із ряду колірних об'єктів середньої світлоти й максимальної насиченості (колірні поля 10/10 за колірним трикутником), що розрізняються за колірним тоном.

У цій серії дітям були показані такі кольори: червоний, жовтогарячий (оранжевий), жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий, а також білий і чорний. Кожний із кольорів був представлений двома однаковими об'єктами, отже щоразу дитина здійснювала вибір з 18 об'єктів. Зразок був показаний дитині, а потім ховався. Зразками по черзі виступали всі зазначені колірні об'єкти. Набір об'єктів, з яких здійснювався вибір, демонстрували дитині через 15 сек після розгляду кожного зразка.

2. Вибір з ряду колірних об'єктів малої насиченості й високої світлоти (колірні поля 3/3 за колірним трикутником), що різняться за колірним тоном. У цій серії показували ті ж самі кольори, що й у попередній серії, за винятком білого та чорного. В експерименті діти здійснювали вибір з 14 об'єктів.

3. Вибір з ряду колірних об'єктів, що різняться за колірним тоном і світлотою. Оскільки в цьому випадку вивчалось орієнтування на світлоту, дітям показували об'єкти тільки трьох кольорів, що різко відрізнялись одне від одного – червоного, синього й зеленого, а також ахроматичні об'єкти. Кожний колір був представлений трьома об'єктами різної світлоти й однакової насиченості (колірні поля 6/6, 6/10, 6/14 за колірним трикутником, а сірий колір – 1/5, 1/10, 1/15 ахроматичного ряду). Вибір діти здійснювали з 24 об'єктів.

Відстроченість вибору ускладнювала виконання завдання. Слід зазначити, що найбільш складним для дітей виявилось завдання на вибір об'єкта за кольоровим тоном зі складу об'єктів малої насиченості й високої світлоти. Характерними помилками дітей при виконанні цього завдання був вибір об'єкта, колір якого не збігався з кольором зразка, а був близьким до нього (наприклад, замість світло-жовтого діти обирали світло-оранжевий, замість світло-синього – світло-зелений тощо). Також були зафіксовані випадки вибору кольору, досить віддаленого у спектрі від кольору зразка. У ситуаціях орієнтування дитини за світлотою при виборі певного об'єкта, найбільш успішним було вирішення завдань при показі ахроматичних об'єктів, на відміну від хроматичних.

В. Розуміння і вживання слів-назв кольору.

1. Називання кольору запропонованих експериментатором колірних об'єктів.

Мета – визначити ступінь розуміння дітьми слів-назв кольору.

Дитині пропонували об'єкт певного кольору, а вона повинна була назвати цей колір. Об'єкти демонстрували для називання по черзі, але об'єкти однакового кольору – не поспіль. Правильною відповіддю вважалось безпомилкове називання обох об'єктів даного кольору.

2. Вибір об'єкта певного кольору за заданим словом-назвою.

Мета – визначити правильність уживання дітьми слів-назв кольору.

Експериментатор вимовляв назву кольору, а дитина повинна була вибрати з набору об'єкт відповідного кольору.

В обох варіантах завдань демонстрували об'єкти 7 хроматичних кольорів – тих самих, що й у попередніх серіях, - середньої світлоти і максимальної насиченості (10/10), а також білий і чорний. Кожний колір показували двічі (всього 18 об'єктів).

Методика проведення всіх завдань, у яких дитина здійснювала вибір об'єктів, була такою. Перед дитиною на столі, вкритому білою скатертиною, розкладали об'єкти в 3-4 ряди. Об'єкти різного колірному тону, а також різної світлоти й насиченості розміщувались у випадковому порядку, але таким чином, що два ідентичних об'єкти не знаходилися поруч.

Інструкція полягала в тім, що дитині пропонували знайти і дати експериментаторові всі «такі самі» об'єкти, як зразок, або об'єкти, названі експериментатором. Потім усі обрані дитиною об'єкти поверталися на свої місця. Послідовність, у якій дітям показували зразки (або називалися кольори), була різною.

Відповідь дитини вважалась правильною тільки в тому випадку, якщо вона вибирала обидва потрібні об'єкти, не приєднуючи до них інші.

Слід зазначити, що результати самостійного називання дітьми кольорових об'єктів та їх вибору за словом-назвою виявились нижчими, ніж при виборі об'єктів за наявним та уявним зразком. При самостійному словесному визначенні дітьми кольору певних об'єктів характерними помилками було називання оранжевого кольору – жовтим, блакитного – синім. Нійбільш складним виявилось словесне позначення фіолетового кольору (більшість дітей називали його синім). Інша ситуація спостерігалась при виборі кольорових об'єктів за словом-назвою. Переважна більшість дітей як експериментальних, так і контрольних груп правильно обирали об'єкти всіх кольорів спектра, зокрема оранжевого і фіолетового. Зрідка спостерігався вибір дітьми об'єктів синього кольору

замість блакитного та лише у декількох випадках вибір блакитних об'єктів замість синіх. Цей феномен був описаний у психолого-педагогічній літературі й отримав назву феномену однобічного змішення кольорів (Л. Венгер). Шляхи подолання цього феномена вбачаємо в ознайомленні дітей із кольорами та їхніми відтінками, засвоєнні назв кольорів та відтінків і подальшому закріпленні цих еталонних уявлень.

Критерій: обізнаність дітей із сенсорними еталонами.

Показник: обізнаність із величиною.

Завдання № 2

Мета - визначити ступінь обізнаності дітей із величиною.

Матеріал: 1) дві дерев'яні палички різної довжини від 94 до 106 мм; електрифікована іграшка – собака, що грає на барабані, з'єднана з кнопками на експериментальному столику; 8 пар паличок, у яких менша паличка відрізнялася від більшої на $1/16$, $1/25$ і $1/50$ її довжини, а величина об'єктів коливалася в межах від 106 до 94 мм; 2) паличка-зразок довжиною 20 см; паличка зразок довжиною 10 см, а також 12 пар паличок, що відрізняються від неї на $1/10$, $1/12$, $1/16$, $1/25$ і $1/50$ у бік зменшення і збільшення; 3) 2 дерев'яні палички довжиною 210 і 110 мм, паличка-зразок довжиною 100 мм, а також палички більші або менші за неї на $1/5$, $1/7$, $1/10$, $1/16$, $1/25$ або $1/50$.

Процедура виконання.

З метою визначення ступіня обізнаності дітей із величиною було обрано методику Т. Лаврентьєвої [249: 119-125].

1. Методика вивчення вибору більшої з двох протяжностей, що сприймаються одночасно.

Мета – визначити вміння дітей вибирати більшу з двох протяжностей.

Перед дитиною на експериментальний столик викладали поруч 2 дерев'яні палички різної довжини від 94 до 106 мм на відстані 3 см одна від одної. Під кожною паличкою знаходилась кнопка, а трошки далі на

тому самому столику стояла електрифікована іграшка – собака з барабаном. Дитині давали інструкцію, у якій вказували, що вона повинна натиснути на кнопку, розташовану під більшою з двох паличок. Якщо дитина правильно визначить, яка паличка більше, і, отже, натисне на потрібну кнопку, собака почне бити в барабан. Таким чином, пуск іграшки був підкріпленням правильного вибору.

Кожній дитині для включення її в завдання спочатку показували пару паличок, що досить різко відрізнялись за величиною. Потім демонстрували по черзі 8 пар, у яких менша паличка відрізнялася від більшої на $1/16$, $1/25$ і $1/50$ її довжини. Сторона показу більшого об'єкта під час досліду змінювалась. Абсолютна величина об'єктів коливалась в межах від 106 до 94 мм.

Зазначимо, що виконання цього завдання до різниці у величині в $1/25$ не викликало труднощів у жодної дитини. При порівнянні паличок з різницею у величині в $1/50$ деякі діти виявляли бажання розмістити палички одне під одною.

2. Методика вивчення вибору об'єкта певної величини за зразком.

Мета – визначити вміння дітей вибирати об'єкт певної величини за зразком.

Перед дитиною на експериментальному столику розташовувались три дерев'яні палички таким чином: паличка-зразок розміщувалась на відстані 20 см над парою паличок, що лежали поруч, з яких дитина повинна була вибрати «точно таку саму», як зразок. Дитині давали інструкцію, у якій зазначалось, що потрібно «показати, яка з цих паличок точно така сама, як оця (зразок)».

Для підкріплення правильного вибору дитини використовувався запуск описаної вище електрифікованої іграшки – собаки, що грала на барабані.

Пари для вибору склалися з палички, що дорівнювала зразкові, а також палички, що відрізнялась від неї на $1/10$, $1/12$, $1/16$, $1/25$ і $1/50$ у бік зменшення й збільшення. Величина зразка залишалась постійною – 100мм. Дітям пропонували 12 пар паличок із зазначеною вище величиною розходження. Бік показу палички, що дорівнювала зразкові, під час досліду змінювався.

Так, при виконанні дітьми завдання на вибір об'єкта певної величини за зразком спостерігалось здебільшого адекватне зіставлення об'єктів при величині відмінності їх довжини до $1/16$. При подальшому зменшенні величини відмінності діти починали зіставляти об'єкти між собою, нерідко здійснювали випадковий вибір об'єкта. Також спостерігалось орієнтування дітей на бік розташування палички: якщо під час попередньої демонстрації потрібна паличка знаходилась з правого боку і була успішно визначена дитиною, то часто і під час подальших показів діти обирали палички, розташовані з правого боку.

3. Методика вивчення процесу розв'язування дітьми завдань на прирівнювання.

Мета – визначити вміння дітей прирівнювати дві протяжності за допомогою третьої.

На експериментальному столику перед дитиною розташовувалися 2 дерев'яні палички довжиною 210 і 110 мм. Палички лежали одна під іншою на відстані 50 мм таким чином, щоб їхні краї знаходилися не на одній лінії. Осторонь розкладалась ще одна пара паличок, розмір однієї з яких був постійним – 100 мм, а друга була більшою або меншою за першу на $1/5$, $1/7$, $1/10$, $1/16$, $1/25$ або $1/50$. Крім того, на столику знаходилась кнопка й електрифікована іграшка, описана вище. Дитина, відповідаючи на запитання, відзначала, що з двох лежачих перед нею паличок одна більша, а інша - менша. У дитини запитували, яким чином можна зробити так, щоб маленька паличка стала «точно такою самою, як велика». Якщо дитина розуміла, що для цього потрібно додати до маленької палички ще одну, їй

пропонували вказати, яка паличка з двох лежачих осторонь підходить для цього. Якщо дитина виконувала завдання правильно, собака «раділа» і починала бити в барабан.

При першому показі завдання пара паличок, що лежали осторонь (з яких потрібно було здійснювати вибір), різко розрізнялася. Величина розходження складала $1/5$. Протягом експерименту дитина повинна була виконати завдання 14 разів.

Зазначимо, що переважна більшість дітей розуміли принцип виконання завдання на прирівнювання лише після додаткових пояснень експериментатора. Діти зазнавали значних труднощів при зоровому вимірюванні та зазвичай здійснювали випадковий вибір об'єкта. Частина дітей намагалась придвинути об'єкти одне до одного для полегшення окомірного завдання.

Критерій: обізнаність дітей із сенсорними еталонами.

Показник: обізнаність із величиною.

Завдання № 3

Дослідники сенсорного розвитку дітей (Л. Венгер і О. Запорожець) як сенсорні еталони виокремлюють не тільки властивості предметів, а й відношення між ними [249: 11]. Прикладом еталонів, які фіксують не самі різновиди властивостей, а їхні відношення, можуть виступати також і уявлення про відношення величин у ряді однорідних предметів, про відношення музичних звуків у звуковисотному ряді тощо.

Мета завдання № 3 - визначити ступінь засвоєння дітьми відношень між елементами ряду.

Матеріал: 10 лінійок різного кольору різної довжини, коробка кольорових олівців.

Процедура виконання. Ми використали методику О. Проскури [249: 184-185]. Дітям показували 10 лінійок різного кольору різної довжини і пропонували завдання: «Ці лінійки треба покласти в ряд одна за одною, спочатку найменшу, потім більшу, ще більшу і наприкінці найбільшу. Ти

можеш їх так покласти?» Перш, ніж виконувати це завдання, дитину просили намалювати (відразу було покладено коробку кольорових олівців), як вона покладе лінійки в ряд. Це завдання було необхідним для виявлення ступеня інтеріоризованості дії упорядкування. Після малювання дітям пропонували упорядкувати лінійки. Якщо дитина не могла намалювати, її все одно просили упорядкувати лінійки.

Майже половина всіх дітей завдання на побудову серіаційного ряду виконували на основі розуміння відношень «маленький – великий». Так, Оля П. коментувала власні дії: «Спочатку покладу всі маленькі, потім усі великі». Отже, у більшості дітей не спостерігалось повного розуміння відношень ряду. Деякі діти виявились в змозі на основі сприймання ряду як цілого, упорядкувати деякі частини лінійок у заданому напрямі.

Критерій: співвідношення якостей і властивостей предметів із сенсорними еталонами.

Показник: уміння виконувати дії ідентифікації.

Завдання № 4

Мета - визначити ступінь виконання дій ідентифікації у дітей старшого дошкільного віку.

З цією метою ми обрали методику Н. Венгера [77: 55-60].

Матеріал: гра «Електровікторина» з кількістю контактів 5/5; кнопка електричного дзвоника, приєднана дротом до лампочки, при непомітному для дитини натисканні на яку лампочка загорялася; маленька вузька указка; на панелі гри містився аркуш паперу, розділений навпіл: на лівій половині знаходилася колірна матриця, у якій по вертикалі розташовувалися квадратики різних кольорів зверху донизу: червоний, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, а по горизонталі – відтінки за світлотою тих самих кольорів: 7, 6, 5, 4, 3 (за «Атласом кольорів» Є. Рабкіна); права половина аркуша – біла; стопка квадратів з білого картону (4/4 см) з наклеєними на них квадратами тих самих кольорів, що представлені в матриці.

Процедура виконання: інструкція була такою: «Зараз ми з тобою пограємо в ігру, яка має назву «Знайди такий самий квадратик». Тут багато квадратиків. Усі вони різного кольору. Такі ж є і тут (дитині вказували на стопку зразків). Я буду показувати по одному квадрату, а тобі потрібно знайти у себе квадрати такого самого кольору. Якщо ти знайдеш правильно і покажеш його мені цією паличкою, загориться лампочка. Якщо помилишся – лампочка не загориться, але тоді ти ще пошукаєш, так до 3 разів. Давай спробуємо». У процесі проведення експерименту увагу дитини звертали на ідентичність елементів і загоряння лампочки. Після цього здійснювали перехід до показу всіх елементів, включаючи і вже випробувані. Дитині дозволяли при кожному показі зробити 3 спроби. Всього дитині демонстрували 25 зразків.

Кожну спробу, яку здійснила дитина, заносили до протоколу. За умови правильного показу дитиною елемента, натискаючи на кнопку, запалювали лампочку. При підрахуванні балів враховували кількість невдалих спроб і кількість правильних показів. За «влучення» без помилок дитині ставили 3 бали, за кожную помилку 1 бал знімали. Максимальна кількість балів, яку могла набрати дитина, - 75. Переведення набраних дитиною балів у 5-бальну шкалу здійснювали за формулою $b \times 5 : 75 = x$, де b – кількість набраних дитиною балів за 75-бальною шкалою, x – кількість набраних дитиною балів за 5-бальною шкалою.

Зазначимо, що переважна більшість дітей при виборі потрібного кольорового об'єкта здійснювали пошук у межах відповідного кольорового тону. Але пошук об'єкта всередині нього часто здійснювався не упорядковано, тобто без розуміння принципу розташування відтінків.

Критерій: співвідношення якостей і властивостей предметів із сенсорними еталонами.

Показник: уміння виконувати дії співвіднесення з еталоном.

Завдання № 5

Мета – визначити ступінь виконання дій співвіднесення з еталоном.

З цією метою ми використали методику, яку розробили А. Говоркова, О. Дяченко, Т. Лаврентьєва [77: 69-80].

Матеріал: 3 високі коробки, на кожній з яких був наклеєний вирізаний із кольорового паперу еталон складної форми; 15 карток із зображеннями різних предметів, кожний з яких за формою відповідав одному з трьох еталонів.

Процедура виконання. Перед дитиною ставили 3 коробки. Також розкладали 15 карток із зображеннями різних предметів, кожний з яких за формою відповідав одному з трьох еталонів. Дитина у випадковому порядку брала одну з карток і повинна була покласти цю картку в ту коробку, на якій була наклеєна фігура, на її думку, більш за все схожа на зображений на картці предмет. У такий спосіб кожна дитина повинна була розкласти всі 15 карток.

Слід зазначити, що зразки-еталони форми були наклеєні на високі коробки, щоб дитина брала картинки по одній, опускала у відповідну коробку і не бачила, які картинки вона віднесла до того або іншого еталона раніше. Це повинно було виключити можливість орієнтування на подібність предметів, зображених на картинках, між собою і тим самим виключити можливість підміни дії співвіднесення форми предмета з еталоном класифікацією об'єктів, тобто перцептивного завдання інтелектуальним.

Дитині давали картки із зображенням таких предметів: коляски, собаки, черевика, трактора, машини, жука, неваляшки, лампи, гітари, груші, піраміди, ляльки, праски, жолудя, моркви. Картки з картинками розкладалися перед дитиною зображеннями донизу, щоб послідовність їх показу дитині була випадковою. Потім дитині надавали таку інструкцію: «Перед тобою лежать картки. На кожній картці є картинка. Візьми, будь-ласка будь-яку картку, подивись на картинку і на фігурки, що зображені на коробочках. Тобі потрібно покласти картинку в ту коробочку, на якій фігурка найбільше схожа на твою картинку. Коли ти покладеш цю

картинку в коробочку, візьми ще одну і розклади так усі картинки». З метою виключення випадкового розкладання картинок увагу дітей звертали на еталони, зображені на коробках. У протоколі експериментатор фіксував, у яку коробку і які картинки поклала дитина.

Виконання цього завдання оцінювали таким чином: максимальний бал – 15 нараховували в тому випадку, якщо всі 15 карток були правильно розкладені в коробки; кожну неправильно покладену картинку зараховували як помилку. Переведення набраних дитиною балів у 5-бальну шкалу здійснювали за формулою $b \times 5 : 15 = x$, де b – кількість набраних дитиною балів за 15-бальною шкалою, x – кількість набраних дитиною балів за 5-бальною шкалою.

Так, при виконанні завдання на уналежнення зображення предмета до певного еталону за формою, часто спостерігалось помилкове уналежнення предмета до еталону внаслідок орієнтування дитини на форму окремих деталей предмета, або, навпаки, без урахування характерних його деталей. Також частими були випадкові уналежнення предмета до будь-якого еталону. У таких випадках діти керувались наповненістю коробок, результатами попередніх уналежнень, а не результатами аналізу його загальної форми.

Критерій: співвідношення якостей і властивостей предметів із сенсорними еталонами.

Показник: уміння виконувати дії перцептивного моделювання.

Завдання № 6

Мета - визначити в дітей ступінь виконання дій перцептивного моделювання.

Для розробки завдань, спрямованих на встановлення ступеня виконання дій перцептивного моделювання, вихідними стали педагогічні й психологічні дослідження, присвячені вивченню механізмів здійснення цих дій, а також шляхів їх формування (З. Богуславська, 1966; Л. Венгер, 1965; С. Каур, 1970; М. Поддьяков, 1965; Н. Сакуліна, 1963, 1965;

В. Сохіна, 1962, 1963;). У цих дослідженнях вивчалось формування перцептивних дій, необхідних для аналізу складної форми предметів. За даними дослідників, ці дії мають моделюючий характер, оскільки в процесі їх здійснення створюється цілісна модель форми об'єкта з декількох її окремих еталонних характеристик, таких, як просторове розташування частин, форма їхнього контуру, пропорції тощо.

Створення такої еталонної моделі форми передбачає участь у процесі обстеження предмета складної, системної орієнтовної дії, що складається не з одної, а з декількох узгоджених сенсорних операцій, які здійснюють, з одного боку, розчленування цієї складної властивості на окремі компоненти шляхом їх зіставлення з відповідними окремими сенсорними еталонами, з іншого – синтез цих компонентів у складну цілісну систему.

З метою визначення в дітей ступеня виконання дій перцептивного моделювання ми використовували методику, яку розробили Н. Венгер і В. Холмовська [77: 184-188].

Матеріал: дошка прямокутної форми розміром 20/10 см із закругленими кутами, яка була основою фігури. До верхньої і нижньої граней цієї основи прикладалися плоскі геометричні фігурки розміром 4/4 см; 8 фігурок: квадрат, п'ятикутник, рівнобедрена трапеція, півколо, рівносторонній трикутник, сектор, прямокутна трапеція і прямокутний трикутник (колір дошки і геометричних фігурок однаковий). Дошка (основа) і прикладені до неї фігурки утворювали в цілому фігуру складної форми. Залежно від форми приставленого до дошки елемента, його положення стосовно самої дошки й інших елементів, повороту асиметричних фігурок загальні контури всієї фігури в цілому, її форма змінювались. Також використовувалися 10 зразків різних за формою фігур у вигляді їхніх зображень на картоні; лінія картону розміром 40/25 см, на якій розкладали фігури, з якими працювала дитина.

Процедура виконання: перед початком перевірки дитині давали можливість ознайомитися зі всіма елементами, з яких складалася складна фігура, і зробити з ними ряд необхідних для подальшої роботи операцій: приставити одну-дві фігурки до граней основи, поміняти їх місцями, змінити ракурс асиметричного елемента.

Після цього клали на стіл безпосередньо перед дитиною аркуш картону з викладеною на ньому фігурою, яку дитина повинна була перебудувати відповідно до зразка. Праворуч у верхньому куті столу розкладали у ряд невикористані фігурки, які залишилися, а ліворуч з нахилом ставили зразок.

Дитині давали інструкцію: «Подивись уважно на обидві фігури. Тобі потрібно змінити свою фігуру таким чином, щоб вона стала точно такою, як ця (вказували на зразок). Відкладати вбік можна лише ті фігурки, які необхідно замінити, інші можна тільки переставляти, не відкладаючи їх убік».

До протоколу заносили кінцевий результат здійснених дитиною перетворень у вигляді малюнка, що зображує форму і положення кожного елемента на основі (основа фігури умовно позначалася рисою). Якщо завдання було виконано правильно, у замальовці не було необхідності і результат відзначали знаком “+”.

Усього дітям було запропоновано 10 завдань, що зменшувались за складністю. У завданнях 1, 2, 3, 4 діти повинні були здійснити по 8 перетворень. В інших завданнях – по 4 перетворення. Кожне правильно виконане дитиною перетворення оцінювали одним балом. Таким чином, за вирішення чотирьох перших завдань діти могли одержати від 0 до 8 балів, за вирішення інших – від 0 до 4 балів. Максимальна кількість балів складала 56, а мінімальна – 0 балів. Переведення набраних дитиною балів у 5-бальну шкалу здійснювали за формулою $b \times 5 : 56 = x$, де b – кількість набраних дитиною балів за 56-бальною шкалою, x – кількість набраних дитиною балів за 5-бальною шкалою.

Зміни фігури, не передбачені завданням, використовували тільки при якісному аналізі результатів. У кількісній оцінці їх не фіксували.

Слід зазначити, що завдання на виконання дій перцептивного моделювання виявилось дуже складним для дітей і контрольної, і експериментальної груп. Адже, у жодної дитини не спостерігалось вільного володіння цим типом перцептивних дій. У більшості випадків правильні рішення з'являлись у дітей випадково. Діти виявились не в змозі одночасно враховувати всі ознаки складної форми, хоча і виокремлювали її ознаки при здійсненні попарного аналізу. Отже, важливим напрямом роботи з сенсорного виховання дітей слід визначити навчання дітей врахування комплексу ознак складної форми, що лежить в основі засвоєння дій перцептивного моделювання.

Рівень сенсорного розвитку кожної дитини окремо визначали на основі результатів, отриманих нею в процесі проведення кожного з експериментальних завдань. Надалі це склало основу для формувального етапу експерименту, який полягав в апробуванні дидактичної моделі і впровадженні методики реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, і контрольного етапу, у процесі якого визначали ефективність впроваджених педагогічних умов з метою підвищення рівня сенсорного розвитку старших дошкільників. Характеристика контрольної і експериментальної груп полягала в зіставленні результатів і отриманні висновків про однаковість або відмінність у рівнях сенсорного розвитку дітей.

Кількісні дані з виконання дітьми завдання за таким показником, як обізнаність із кольором, подано в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Результати виконання дітьми старшого дошкільного віку завдання на орієнтування в кольоровій гамі

Ступені	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання
Високий	5	5	6,7 %	5	5	6,8 %
Достатній	4	9	12 %	4	8	11 %
Середній	3	57	76 %	3	55	75,4 %
Низький	2	4	5,3 %	2	5	6,8 %

Як бачимо з таблиці 1.1, за таким показником, як обізнаність із кольором, усі діти були розподілені на чотири групи. До групи з **високим ступенем** увійшли 5 дітей експериментальних і 5 дітей контрольних груп, які досконало розрізняли і називали всі кольори спектра та їхні складні відтінки (сіро-зелений, сіро-блакитний, червоно-коричневий і т.д.), вільно орієнтувались за такими компонентами кольору, як колірний тон, світлота, насиченість кольору.

9 дітей експериментальних і 8 дітей контрольних груп, що увійшли до групи з **достатнім ступенем**, розрізняли і правильно називали всі кольори спектра та їхні відтінки, але припускались не більше 2-3 незначних помилок при впізнаванні та називанні їхніх складних відтінків, помічали і виправляли власні помилки; вільно орієнтувались за таким компонентом кольору, як світлота.

До групи із **середнім ступенем** увійшли 57 дітей експериментальних і 55 дітей контрольних груп, які розпізнавали і називали кольори спектра, але припускались помилок при впізнаванні й називанні їхніх складних відтінків, власних помилок діти не помічали; при виконанні завдання діти не орієнтувались за світлотою та насиченістю кольору.

До групи з **низьким ступенем** увійшли 4 дитини експериментальних і 5 дітей контрольних груп. Вони виявились не підготовленими до роботи з кольором та його компонентам, під час виконання завдання розпізнавали і називали лише основні кольори спектра.

За програмою «Малюнок» в старшій групі дошкільного навчального закладу діти повинні «удосконалювати вміння порівнювати предмети за

довжиною, шириною, висотою, товщиною; вимірювати величину предмета на око та за допомогою умовної мірки» [154: 213].

Кількісні дані з виконання дітьми завдання за таким показником, як обізнаність із величиною, подані в таблиці (див. табл. 1.2).

За таким показником, як обізнаність із величиною, усі діти були розподілені на чотири групи. Як засвідчує таблиця 1.2, до групи з **високим ступенем** увійшли 2 дитини експериментальних і 2 дитини контрольних груп, у яких виконання завдання на вибір більшої з двох протяжностей, що сприймалися одночасно, і завдання на вибір об'єкта певної величини за зразком не викликали ніяких ускладнень навіть при найменшій відмінності у величині об'єктів. При виконанні завдання на порівнювання (тобто «яким чином можна зробити так, щоб маленька паличка стала такою самою, як велика») ці діти одразу розуміли принцип рішення. При виконанні завдання вони користувались розгорнутим зоровим вимірюванням об'єктів і впевнено здійснювали вибір потрібного.

Таблиця 1.2

Результати виконання дітьми старшого дошкільного віку завдання на визначення ступеня сформованості уявлень про величину предметів та вміння порівнювати предмети за величиною

Ступені	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання
Високий	5	2	2,7 %	5	2	2,7 %
Достатній	4	7	9,3 %	4	6	8,2 %
Середній	3	19	25,3 %	3	19	26 %
Низький	2	47	62,7 %	2	46	63,1 %

До групи з **достатнім ступенем** увійшли 7 дітей експериментальних і 6 дітей контрольних груп, які правильно виконували завдання на вибір більшої з двох протяжностей. При виборі об'єкта певної величини за зразком діти здійснювали адекватні вимірювання при величині відмінності у довжині об'єктів до 1/25 включно. При зменшені величини відмінності

діти цієї групи зазнавали труднощів у виконанні завдання і здійснювали випадковий вибір або починали зіставляти об'єкти між собою. При виконанні завдань на прирівнювання діти розуміли принцип рішення. Вони зазнавали труднощів у виконанні цього завдання лише при величині відмінності довжини об'єктів у $1/50$.

До групи із **середнім ступенем** увійшли 19 дітей експериментальних і 19 дітей контрольних груп, які без ускладнень здійснювали вибір більшої з двох протяжностей при величині відмінності у довжині до $1/25$ включно. При виборі більшого з двох об'єктів діти здійснювали адекватне зіставлення об'єктів при величині відмінності їх довжини до $1/16$. При подальшому зменшенні величини відмінності діти починали зіставляти об'єкти між собою. Діти цієї групи розуміли принцип виконання завдання на прирівнювання лише після додаткових пояснень дорослого. У процесі прирівнювання діти намагались придвинути об'єкти одне до одного для полегшення вирішення поставленого завдання.

До групи з **низьким ступенем** увійшли 47 дітей експериментальних і 46 дітей контрольних груп, які починали відчувати труднощі при виборі більшої з двох протяжностей при величині відмінності між ними $1/25$. При виконанні завдання на вибір об'єкта певної величини за зразком діти виявлялись не в змозі здійснити необхідне зіставлення зі зразком і переходили до зіставлення об'єктів між собою. При виконанні завдання на прирівнювання діти також зазнавали значних труднощів, тобто виявились не в змозі здійснити адекватне зорове вимірювання і прибігали до випадкового вибору об'єктів.

За програмою “Малятко” в старшій групі діти повинні вміти «будувати серіаційний ряд за одним із параметрів (довжиною, шириною, висотою, товщиною)» [154: 213].

Кількісні дані з виконання дітьми завдання на засвоєння відношень між елементами ряду подані в таблиці (див. табл. 1.3).

Як свідчать дані, представлені в таблиці 1.3, за ступенем засвоєння відношень між елементами ряду усі діти були розподілені на чотири групи. Діти, які увійшли до групи з **високим ступенем** (3 дитини експериментальних і 3 дитини контрольних груп), при виконанні завдання будували правильний ряд не потребуючи допомоги, тобто на основі уявлення ряду (орієнтування на його зовнішній вигляд, поданий у зразку) і виокремлення деяких властивостей (рівність відмінностей) упорядковували всі лінійки. У малюнках цих дітей відображався напрям ряду, безвідносно до кількості й кольору уявного матеріалу.

Таблиця 1.3

Результати виконання дітьми старшого дошкільного віку завдання на засвоєння відношень між елементами ряду

Ступені	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Кількість	Кількість	Відсоткове	Кількість	Кількість	Відсоткове
	балів	дітей	подання	балів	дітей	подання
Високий	5	3	4 %	5	3	4,1 %
Достатній	4	10	13,3 %	4	10	13,7 %
Середній	3	36	48 %	3	33	45,2 %
Низький	2	26	34,7 %	2	27	37 %

До групи з **достатнім ступенем** увійшли 10 дітей експериментальних і 10 дітей контрольних груп, дії яких були побудовані на основі сприймання ряду як цілого (орієнтування на зовнішній вигляд ряду, даного для зразка або уявленого дитиною на основі завдання). Ці дії були виявлені в упорядкуванні дитиною частини лінійок за довжиною в заданому напрямі. Основним орієнтиром при виконанні завдання в такому випадку був напрям ряду, однак діти не завжди враховували, що упорядкувати потрібно всі лінійки.

У 36 дітей експериментальних і 33 дітей контрольних груп, що увійшли до групи із **середнім ступенем** засвоєння відношень між елементами ряду, основним рівнем дій по вирішенню цього завдання були дії, ґрунтовані на сумарній оцінці відмінностей довжини: «спочатку усі

маленькі, потім всі великі». У цьому випадку в дітей ще не спостерігалось повного розуміння відношень ряду, порядку. Завдання діти виконували на основі розуміння парних відношень: маленький – великий.

Діти, які увійшли до групи з **низьким ступенем** (26 дітей експериментальних і 27 дітей контрольних груп), виявлялись не в змозі побудувати самостійно серіаційний ряд за таким параметром, як довжина.

Кількісні дані з виконання дітьми завдання за таким показником, як уміння виконувати дії ідентифікації, подані в табл. 1.4.

Таблиця 1.4

Результати виконання дітьми старшого дошкільного віку завдання на вміння виконувати дії ідентифікації

Ступені	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання
Високий	5	8	10,7 %	5	10	13,7 %
Достатній	4	15	20 %	4	17	23,3 %
Середній	3	48	64 %	3	41	56,2 %
Низький	2	4	5,3 %	2	5	6,8 %

Як засвідчує таблиця 1.4, за таким показником сенсорного розвитку, як уміння виконувати дії ідентифікації, усі діти були поділені на чотири групи: з високим, достатнім, середнім і низьким ступенями. До групи з **високим ступенем** уміння виконання дій ідентифікації увійшли 8 дітей експериментальних і 10 дітей контрольних груп, які при виборі потрібного кольорового елемента не припускались помилок, здійснювали здебільш послідовне наближення до потрібного елемента.

До групи з **достатнім ступенем** увійшли 15 дітей експериментальних і 17 дітей контрольних груп, які здійснювали пошук кольорового елемента таким чином: здебільшого, вели пошук серед елементів потрібного кольорового тону, перебирали їх у певній послідовності, але зрідка можна було спостерігати випадки послідовного перебору елементів, спрямованого в протилежний бік від потрібного.

До групи із **середнім ступенем** увійшли 48 дітей експериментальних і 41 дитина контрольних груп, які не помилялись при виборі потрібного кольорового тону, але всередині нього вели пошук не упорядковано, ігноруючи послідовність розташування відтінків.

До групи з **низьким ступенем** виконання дій ідентифікації увійшли 4 дитини експериментальної і 5 дітей контрольної груп, які припускались при пошуку кольорового елемента грубих помилок, перебирали елементи хаотично, часто здійснювали апробування елементів, які відрізнялись від зразка не тільки за відтінком, а і за кольоровим тоном.

Кількісні дані з виконання дітьми завдання за таким показником, як уміння виконувати дії співвіднесення з еталоном, подані в таблиці (*див. табл. 1.5*).

Як засвідчує таблиця 1.5, за таким показником, як уміння виконувати дії співвіднесення з еталоном, усі діти були розподілені на чотири групи. До групи з **високим ступенем** увійшли 2 дитини експериментальних і 3 дитини контрольних груп з адекватним орієнтуванням. Діти цієї групи при аналізі форми предмета орієнтувались на співвідношення загального контуру і окремих деталей, що дозволяло їм безпомилково зіставляти предмет з еталоном. Дітям дозволяли зробити не більше 2 незначних помилок.

До групи з **достатнім ступенем** виконання дій віднесення властивостей предметів до заданих еталонів увійшли 8 дітей експериментальних і 7 дітей контрольних груп зі змішаним типом орієнтування, який змінювався залежно від складності об'єкта. Прості об'єкти, деталі яких знаходились всередині загального контуру, дітьми цієї групи безпомилково відносились до потрібного еталону. При аналізі об'єктів, деталі яких виступали за загальний контур, у дітей іноді спостерігався синкретичний тип орієнтування. При такому типі орієнтування на основі виокремлення однієї деталі, або, навпаки, без

урахування характерних деталей контуру, ці діти помилково відносили весь предмет у цілому до будь-якого з еталонів.

Таблиця 1.5

Результати виконання дітьми старшого дошкільного віку завдань на вміння виконувати дії співвіднесення з еталоном

Ступені	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання
Високий	5	2	2,7 %	5	3	4,1 %
Достатній	4	8	10,7 %	4	7	9,6 %
Середній	3	52	69,3 %	3	51	69,9 %
Низький	2	13	17,3 %	2	12	16,4 %

До групи із **середнім ступенем** виконання дій прирівнювання до еталону увійшли 52 дитини експериментальних і 51 дитина контрольних груп, у яких спостерігався синкретичний тип орієнтування.

До групи з **низьким ступенем** увійшли 13 дітей експериментальних і 12 дітей контрольних груп, орієнтування яких можна назвати доеталонним. Діти цієї групи орієнтувались не на схожість зображеного предмета з еталоном, а на зовнішні побічні ознаки. Такими ознаками були ступінь наповненості кожної коробки або змістовий бік зображення. Сам еталон дітьми в такому випадку ніяк не використовували для аналізу форми.

Кількісні дані з виконання дітьми завдань за таким показником, як вміння виконувати дії перцептивного моделювання, подані в табл. 1.6.

Таблиця 1.6

Результати виконання дітьми старшого дошкільного віку завдання на вміння виконувати дії перцептивного моделювання

Ступені	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання	Кількість балів	Кількість дітей	Відсоткове подання
Високий	5	-	-	5	-	-
Достатній	4	3	4 %	4	4	5,5 %
Середній	3	31	41,3 %	3	29	39,7 %

Низький	2	41	54,7 %	2	40	54,8 %
---------	---	----	--------	---	----	--------

Як засвідчує таблиця 1.6, за таким показником, як уміння виконувати дії перцептивного моделювання, усі діти були розподілені на чотири групи. **Високого ступеня** виконання дій перцептивного моделювання не було виявлено у жодної дитини, оскільки під час виконання завдання у жодної дитини не спостерігалось вільного орієнтування на всі ознаки складної форми в будь-якому їх поєднанні. До групи з **достатнім ступенем** увійшли 3 дитини експериментальних і 4 дитини контрольних груп, які в умовах завдань, коли ознаки демонстрували одночасно, зазнавали труднощів у врахуванні всього комплексу ознак складної форми. Такі завдання вирішували діти даної групи частково, з помилками на положення або ракурс елементів, тобто на ознаки, які виокремлювались найбільш складно. Більш прості завдання діти, які були зараховані до цієї групи, виконували правильно, але могли зробити декілька незначних помилок. До групи із **середнім ступенем** увійшли 31 дитина експериментальних груп і 29 дітей контрольних, які показали відсутність орієнтування на всі ознаки складної форми у випадках, коли необхідним було їх одночасне врахування, і наявність орієнтування та ті ж самі ознаки у випадках їх попарного аналізу. У групі з **низьким ступенем** виконання дій перцептивного моделювання (41 дитина експериментальних і 40 дітей контрольних груп) було відсутнє адекватне орієнтування на ознаки складної форми при будь-якому їх поєднанні. Правильні рішення з'являлись у таких дітей випадково.

При підрахуванні кількості балів, отриманих кожною дитиною за кожним з завдань, ці бали переведені у стандартні (за 5-бальною шкалою).

У процесі оброблення отриманих даних з метою визначення рівня сенсорного розвитку кожної дитини була використана формула, що має вигляд

$$R = \frac{R_1 + R_2 + R_3 + R_4 + R_5 + R_6}{n}$$

де R – рівень сенсорного розвитку дитини

$R_1, R_2 \dots$ – кількість балів, отриманих за завдання 1, 2 ...

n – кількість завдань.

Таким чином ми одержали дані про рівень сенсорного розвитку кожної дитини контрольних і експериментальних груп.

Порівняльні дані про рівень сенсорного розвитку старших дошкільників, одержані в результаті констатувального етапу дослідження, представлені в таблиці (див. табл. 1.7).

Як бачимо з таблиці 1.7, більшість дітей як експериментальних (65,3 %), так і контрольних груп (65,6 %) були віднесені до середнього рівня сенсорного розвитку. У свою чергу достатнього рівня сенсорного розвитку в обох групах досягла незначна кількість дітей (13,3 % та 13,7 % в експериментальних і контрольних групах відповідно). Негативним фактом є те, що в обох групах були діти, які не впорались із запропонованими завданнями і були віднесені до низького рівня сенсорного розвитку (17,3 % дітей експериментальних і 16,6 % дітей контрольних груп). Слід зазначити, що лише по 4,1 % дітей експериментальних і контрольних груп виявили високий рівень сенсорного розвитку.

Таблиця 1.7

**Характеристика рівнів сенсорного розвитку дітей
старшого дошкільного віку (констатувальний етап)**

Рівні	Отримані бали	Кількість дітей		Відсоткове подання	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	27-30	3	3	4,1 %	4,1 %
Достатній	21-26	10	10	13,3 %	13,7 %
Середній	15-20	49	48	65,3 %	65,6 %
Низький	12-14	13	12	17,3 %	16,6 %

Результати виконання дітьми діагностичних завдань дозволили визначити основні напрями роботи, спрямованої на підвищення рівня сенсорного розвитку, а також зміст конкретних завдань.

Більшість дітей були ознайомлені з кольорами спектра, але зазнавали труднощів при визначенні їхніх відтінків. Тому, вважаємо доцільною роботу з розвитку орієнтування дітей у кольорі будувати в напрямі ознайомлення їх з проміжними відтінками, відтінками за світлотою, а також складними відтінками кольорів спектра.

При вирішенні окомірних завдань більшість дітей виявилась не в змозі виконати завдання на прирівнювання двох протяжностей, а також зазнавали труднощів при побудові серіаційного ряду за величиною. Вважаємо за доцільне ускладнювати окомірні завдання шляхом зменшення відмінності у величині протяжностей, а також навчати дітей будувати серіаційний ряд за величиною та різними її параметрами не лише з однорідних, а і з різнорідних предметів.

Також була виявлена необхідність формування в дітей обох груп перцептивних дій усіх типів. Так, у ситуації, коли ознаки предметів були цілком тотожні еталонним, діти досить легко виконували дії ідентифікації. Але в ситуації, коли предмети мали з еталоном лише 1-2 спільні ознаки, більшість дітей зазнавала значних труднощів при виконанні дій співвіднесення з еталоном. Виконання дій перцептивного моделювання взагалі виявилось неможливим для переважної більшості дітей контрольних і експериментальних груп. Також, у дітей спостерігались труднощі при словесному позначенні виокремлених ознак і відношень між предметами.

Таким чином, за допомогою одержаних результатів можемо констатувати, що в більшості дітей старшого дошкільного віку і контрольних, і експериментальних груп спостерігається загалом недостатній рівень сенсорного розвитку. Отже, робота з апробування педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку

засобами образотворчого мистецтва з урахуванням визначених проблем у сенсорному розвитку є вкрай необхідною.

2.2. Етапи сенсорного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва

Як уже було зазначено в попередньому розділі, для сенсорного розвитку дошкільників велике значення має образотворча діяльність. У ряді досліджень (Є. Корзакова [222], О. Лурія і В. Сохіна [141], М. Поддьяков [222], Н. Сакуліна [222], О. Усова і В. Аванесова [235]) доведено, що діти старшого дошкільного віку здатні уявляти собі різні перетворення та зміни предметів, бачити їхні різноманітні властивості, узагальнювати їхні характерні ознаки, установлювати зв'язки між ними, що на нашу думку, актуалізує естетичні почуття дітей, а здобуті дітьми знання, уміння та навички стають більш усвідомленими і глибокими.

У своїх дослідженнях Н. Сакуліна [222: 78] вказує на те, що роль мовлення в розвитку відчуттів, уявлень дітей відображається, перш за все, у розчленуванні сприйнятого і розкритті зв'язків між його частинами. Назва уявленого предмета, що є формою узагальненого відображення, забезпечує відповідність образу суттєвим особливостям предметів. Слово відіграє особливу роль і у виникненні уявлень про предмети. У психічному розвитку старших дошкільників здійснюється взаємозв'язок слова і дії, які безпосередньо пов'язані з розвитком у дітей усіх видів мислення. У процесі розвитку мислення відбувається узагальнення досвіду дитини, де рівень узагальнення залежить від своєчасного позначення словом як самих об'єктів, предметів, так і їхніх властивостей, ознак. При цьому регулююча функція мовлення стає домінантною і здійснює свій регулюючий вплив на напрям рухових реакцій дитини.

У розробці методики сенсорного розвитку дітей і змісту етапів її впровадження ми враховували особливості образотворчої діяльності

дошкільників, специфіку їхнього сприймання, а також результати констатувального етапу експерименту.

Під час проведення формувального експерименту заняття з образотворчої діяльності в контрольних групах проводили вихователі за загальноприйнятою методикою. В експериментальних групах заняття з образотворчої діяльності проводили за розробленою нами методикою, що мала такі особливості: постійне включення в зміст кожного заняття з образотворчої діяльності сенсорних завдань; систематичне вирішення цих завдань за допомогою засобів образотворчого мистецтва таким чином, щоб з урахуванням індивідуальних особливостей поступово підвести дитину старшого дошкільного віку від елементарного засвоєння сенсорних еталонів до розвитку аналітичного сприймання і вільного використання засвоєних сенсорних навичок у самостійній творчій діяльності.

Запровадження розробленої методики поетапно здійснювалось за спеціально розробленою дидактичною моделлю реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, яка подана на малюнку (*див. мал. 1*).

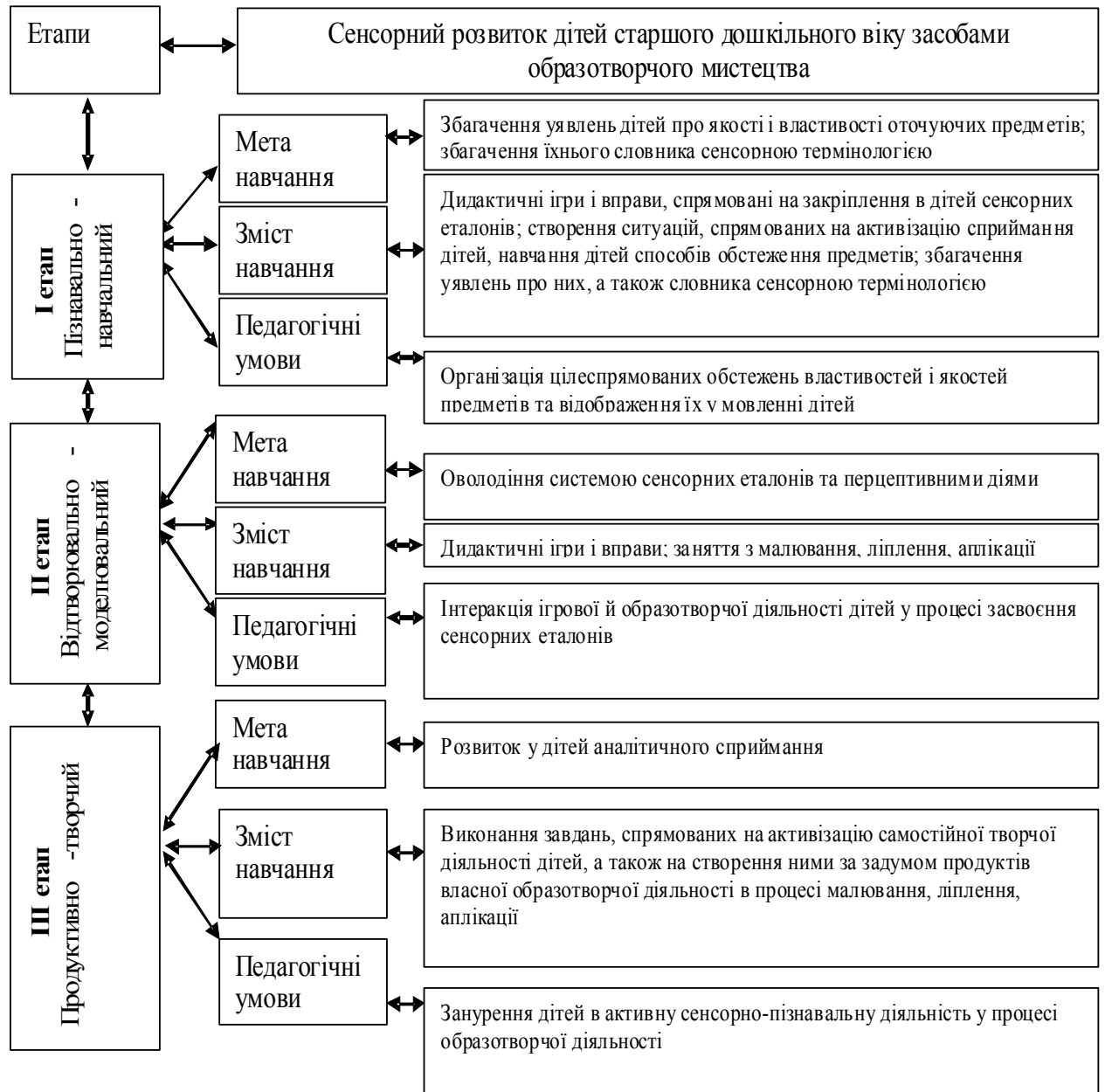
При розробці дидактичної моделі реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва в основу було покладено концепція розвитку дитячого сприймання шляхом розвитку перцептивних дій (О. Запорожець). У процесі створення дидактичної моделі ми враховували вимоги чинних програм навчання та виховання дітей дошкільного віку («Малютко», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки»). На підставі цього в процесі проведення експерименту обов'язково виконувались основні завдання з різних видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікації). Аналіз програм засвідчив те, що їх основні завдання схожі і не мають принципових відмінностей.

Дидактична модель реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого

мистецтва відповідно до мети та змісту навчання, а також створених педагогічних умов, складалась з трьох взаємопов'язаних етапів:

- пізнавально-навчального;
- відтворювально-моделювального;
- продуктивно-творчого.

Основною метою навчання на першому етапі було збагачення уявлень дітей про якості та властивості оточуючих предметів та явищ. Оскільки зі сприймання предметів та явищ оточуючого світу і починається пізнання, яке є повноцінним лише за умов навчання дітей способів обстеження предметів, перший етап отримав назву пізнавально-навчального.



Малюнок. Дидактична модель реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва

Грунтуючись на визначенні уявлення як чуттєвого образу явища чи предмета, що в даний момент не спостерігається, але вже був сприйнятий

раніше, зміст навчання на пізнавально-навчальному етапі полягав у: оволодінні дітьми системою сенсорних еталонів та постійному проведенні дидактичних ігор і вправ, спрямованих на їх закріплення; створенні ситуацій, спрямованих на активізацію сприймання дітей; навчанні дітей способів обстеження предметів; збагаченні уявлень дітей про якості й властивості оточуючих предметів та явищ і збагаченні їхнього словника сенсорною термінологією.

Спираючись на наявні психолого-педагогічні дослідження, для досягнення визначеної мети, на першому, пізнавально-навчальному етапі формувального експерименту, ми впроваджували такі педагогічні умови: організацію цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей (Б. Ананьєв, З. Богуславська, Є. Корзакова, Г. Люблинська, А. Митькіна, Н. Сакуліна, Н. Цеванюк). Лише після успішного досягнення визначеної мети всіма дітьми ми переходили до наступного етапу формувального експерименту. Адже досягнення мети навчання на кожному наступному етапі було можливим лише за наявності міцного підґрунтя у вигляді сенсорних знань, умінь і навичок, засвоєних дітьми на попередніх етапах.

Так, оволодіння дітьми старшого дошкільного віку системою сенсорних еталонів та сформованість у них чітких уявлень про різноманітні якості й властивості оточуючих предметів та явищ відповідно до вікових особливостей та програмних вимог дозволили перейти до другого, відтворювально-моделювального етапу. Оскільки на цьому етапі особливу увагу приділено формуванню нових і удосконаленню вже засвоєних дітьми перцептивних дій, зокрема дій перцептивного моделювання, а також відтворенню набутих дітьми уявлень у процесі малювання, створення аплікації, ліплення, другий етап отримав назву відтворювально-моделювального.

Педагогічною умовою, запровадженою на другому етапі формувального експерименту була інтеракція ігрової й образотворчої

діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів. Також слід зазначити, що поступово вигляд об'єктів, запропонованих дітям для зображення, значно ускладнювався через збільшення кількості ознак та їхню складність, поступово підводячи дітей до розвитку аналітичного сприймання.

Основною метою третього, продуктивно-творчого етапу формувального експерименту був розвиток аналітичного сприймання в дітей. Найбільш складним завданням для дошкільників є оцінка сполучень кольорів, форм, величин предметів зі складною структурою. Виокремлення елементів таких структур, а також аналіз зв'язків між цими елементами забезпечує аналітичне сприймання. Оскільки зміст роботи на цьому етапі полягав у створенні ситуацій, спрямованих на активізацію аналітичного сприймання і самостійної творчої діяльності дітей, а також у створенні дітьми за задумом продуктів власної образотворчої діяльності в процесі малювання, ліплення, аплікації, третій етап отримав назву продуктивно-творчого.

Педагогічною умовою, запровадженою на цьому етапі було занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності, адже розвиток творчих здібностей дітей пов'язаний, перш за все, зі збагаченням їх сенсорного досвіду, сформованістю різноманітних уявлень.

Методика формувального експерименту передбачала роботу за такими напрямками:

- формування у дітей системи сенсорних еталонів;
- навчання дітей способів обстеження предметів та явищ оточуючої дійсності з метою формування уявлень про їхні якості та властивості;
- формування перцептивних дій, тобто дій щодо співвіднесення якостей і властивостей сприйманих предметів із сформованою у дітей системою сенсорних еталонів;

- розвиток аналітичного сприймання;
- створення ситуацій, що сприятимуть використанню набутих дітьми сенсорних навичок у самостійній творчій діяльності.

Основним з принципів роботи був принцип систематичності та послідовності, який вимагав побудови роботи з сенсорного розвитку дітей таким чином, щоб образотворча діяльність була пов'язана зі всіма сторонами виховної роботи, а оволодіння новими вміннями і навичками та формування уявлень дітей спиралось на те, що вже засвоєно.

При здійсненні роботи з сенсорного виховання ми спирались на принцип наочності. Цей принцип є особливо важливим, оскільки в малюванні, ліпленні, аплікації діти відображають враження від оточуючого світу, дітям надається можливість безпосередньо ознайомлюватись з об'єктами або з їх зображеннями, також за необхідністю можна здійснювати наочний показ дій з виконання малюнку, аплікації, ліплення, що супроводжується чіткими поясненнями.

Впровадження педагогічних умов сенсорного розвитку старших дошкільників здійснювалось на заняттях з образотворчої діяльності, під час проведення дидактичних ігор і вправ, які були організовані і як частина занять, і самостійно. Протягом усього формувального експерименту здійснювався підхід, побудований з урахуванням характеру сприймання дитиною оточуючого світу, її емоційної чутливості на красу людини, суспільних явищ, природи тощо.

Ми вважали за доцільне на всіх етапах експериментальної роботи акцентувати красу явищ, предметів, що спостерігаються, їхню чіткість, пластичність, витонченість форми, яскравість, різноманітність або стриманість кольорів, оскільки живе, емоційне оточення актуалізує естетичні почуття дітей, і набуті знання й уявлення стають більш усвідомленими і глибокими.

У процесі експериментальної роботи ми використовували різноманітні методи. У малюнку, ліпленні, аплікації діти зображали

предмети і явища оточуючого світу, відображали зміст музичних і літературних творів. Тому наша діяльність була спрямована на організацію і забезпечення сприймання і розуміння цього змісту. Тож з цією метою на всіх етапах роботи широко застосовувались інформаційно-рецептивні методи (за класифікацією І. Лернера, М. Скаткіна), а саме, з дітьми організовувались спостереження, обстеження предметів, іграшок, розгляд репродукцій картин і ілюстрацій, фотозображень, що несли інформацію про якість та властивості, характерні особливості предметів та явищ.

У процесі спостережень, розглядів предметів і об'єктів дітей знайомили з предметами та явищами оточуючої дійсності. Під час підготовки таких занять ми підбирали об'єкт, вирішували, яким чином краще його розглядати, щоб діти мали можливість бачити всі його частини; також добирали такі питання, які допомагали спрямувати увагу дітей на характерні риси об'єкта спостереження (форму, колір, величину, положення у просторі тощо), які необхідно передати в зображенні.

Ураховуючи той факт, що діти дошкільного віку не в змозі довго і зосереджено розглядати предмет, ми проводили на заняттях з образотворчої діяльності, заняттях з ознайомлення з довкіллям, на прогулянках, у процесі ігрової діяльності нетривалі за часом спостереження, які повторювались 2-3 рази, поступово розширюючи уявлення про досліджуваних предмет, об'єкт або явище.

Особливої організації потребували спостереження, що проводились з метою ознайомлення дітей з природою. Оскільки зміни в природі відбуваються повільно, ми здійснювали тривалі систематичні спостереження під час прогулянок та екскурсій, завдяки чому в дітей складались чіткі уявлення про явища природи та відповідні зміни у зовнішніх ознаках предметів і об'єктів довкілля.

Під час спостережень увагу дітей активізували запитаннями, проханнями розповісти про те, що вони бачать, дати характеристику якостей і властивостей оточуючих предметів та явищ.

Організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів полягала в чітко визначеній послідовності виокремлення якостей і властивостей предмета, які слід засвоїти дітям для успішного зображення його в малюнку, ліпленні, аплікації. У процесі такого сприймання у дітей формуються чіткі уявлення про якості й властивості, важливі не тільки для зображення предмета, а і для створення його виразного художнього образу (його форму, величину, будову, колір, запах, смак, особливості поверхні). Оскільки такі властивості, як форма, будова, колір, перш за все, сприймаються зорово, тому діти спочатку розглядали предмети. Для уточнення таких властивостей, як об'ємна форма, величина (розмір), якість поверхні (шорсткість, гладкість), поряд із розглядом, ми організовували і тактильно-кінестетичне сприймання предмета дітьми.

Як зазначають дослідники В. Аванесова і М. Поддьяков [222], Н. Сакуліна [222], обстеження є ефективним лише у взаємодії зі словом, що вказує дітям, на що дивитись і що сприймати. Тому при визначенні дітьми форми предмета, кольору, знайомства з їх назвами, порівнянні форм, пропорцій, узагальненні властивостей предметів, ми обов'язково активізували увагу дітей: ставили запитання, пропонували назвати, визначити, порівняти. При розгляді предмета для допомоги слову використовувались жести.

Активізація уваги дітей у процесі обстеження сприяла підвищенню ефективності заняття. Обстеження предмета повинно закінчуватись таким чином, щоб діти розуміли, як розпочати створення зображення. З цією метою ми ставили дітям запитання, з чого вони почнуть малювати, вирізати та наклеювати, ліпити. На нашу думку, завдяки використанню таких прийомів, як відповіді на запитання, складання подальшого плану дій, діти поступово оволодівали вмінням діяти в певній послідовності і на третьому етапі могли вже самостійно планувати порядок дій, визначали їх найбільш доцільну послідовність.

Знайомство з такими новими для дітей прийомами зображення, як створення зображень за допомогою вовняної нитки, метод пальцевого живопису, метод монотипії, колажу, метод створення малюнку крапками, методом штампів, малювання технікою «по сирому», аплікація з жатого паперу, малювання одним кольором, розтяжка кольору та інші, ми також здійснювали за допомогою інформаційно-рецептивних методів (розпізнавальні й репродуктивні спостереження, спостереження за зміною об'єктів, демонстрації, розповіді, пояснення), репродуктивних (дії за зразком педагога, відтворення характерних особливостей об'єкта) і евристичних методів (пошук способів передання характерних особливостей об'єкта).

Слід зазначити, що використанню в роботі нетрадиційних технік і прийомів зображення на всіх етапах приділялась значна увага, адже використання різноманітних матеріалів, засвоєння способів роботи з ними, раціональне їх використання з метою передання властивостей предметів, моделювання просторових відношень збагачувало сприймання дітей, а також сприяло активізації їх творчих здібностей. Але ми вважали за доцільне уникати дуже складних технік зображення на початку навчання, оскільки у дітей багато часу й енергії буде витратиться на засвоєння самої техніки, «подолання матеріалу», а не на повноцінне ознайомлення з об'єктом і створення його виразного образу в зображенні.

Серед визначених педагогічних умов сенсорного розвитку дітей також слід відзначити інтеракцію ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів. Для того, щоб знання дітей у цій сфері закріпились, а сприймані способи дії перетворились у навички та вміння, ми використовували репродуктивні методи, які полягали в обов'язковому вправлянні дітей на кожному занятті в тих чи інших діях, зокрема, і в перцептивних. Зміст і форма використаних ігор і вправ змінювались залежно від етапу роботи.

Серед методів роботи слід відзначити дослідницькі методи (самостійний пошук способу створення виразного образу об'єкта, самостійний добір техніки зображення, його сюжету), а також евристичні методи (пошук способів передання характерних особливостей об'єкта), які в процесі образотворчої діяльності використовувались у поєднанні. Оскільки ці методи спрямовані на навчання дітей пошуків самостійного рішення образотворчого завдання, тобто на розвиток творчого мислення, уяви, ми використовували їх здебільш на другому та третьому етапах експериментальної роботи. Евристичні методи передбачають поелементне навчання творчої діяльності. Дослідницькі методи ми застосовували в тому випадку, коли дітям пропонувалось виконати творче завдання, передати сюжет літературного твору, реалізувати власний задум.

Спеціальні завдання, дидактичні ігри і вправи, що проводились з дітьми на першому та другому етапах дослідження, були поєднані у серії залежно від зовнішніх властивостей предметів, з якими працювали діти (форма, колір, величина, сполучення різних властивостей). Слід зазначити, що ці завдання, які передбачали роботу з різними властивостями предметів, необхідно було чергувати. В іншому випадку, як зазначає Л. Венгер, існує небезпека фіксувати увагу дітей на виокремленні однієї з властивостей у шкоду іншим [38: 13].

У дидактичних іграх і вправах, що проводились з дітьми на всіх етапах формувального експерименту, дітям надавали можливість:

- вправлятись у впізнаванні та розрізненні предметів за їхніми властивостями;
- уточнювати назви предметів та словесне позначення їхніх характерних властивостей (форми, величини, кольору);
- орієнтуватись не лише за зовнішнім виглядом предмета, але і за словесним описом, тактильним обстеженням;
- здійснювати первинні узагальнення, групувати предмети за загальними властивостями;

- співвідносити, порівнювати життєві властивості предметів з наявними мірками, сенсорними еталонами.

Перший, **пізнавально-навчальний етап** формувального експерименту охопив три місяці: вересень, жовтень і листопад. На цьому етапі було проведено 24 заняття з малювання, 12 занять з ліплення і 12 з аплікації.

Мета навчання на цьому етапі полягала у збагаченні уявлень дітей про якості й властивості оточуючих предметів та збагачення їхнього словника сенсорною термінологією [151].

На пізнавально-навчальному етапі формувального експерименту для нас, перш за все, було важливим сформувати у дітей інтерес до образотворчої діяльності. Тому на першому етапі особлива увага зосереджувалась на створюванні позитивного фону навчання та формуванні в дітей бажання займатись цим видом діяльності. Відомо, що цікавість дитини до діяльності, у тому числі й до самостійної (яка спонукає прояв самостійності), нерозривно пов'язана з емоціями. Тому основною умовою на першому етапі формувального експерименту була організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей. Важливим на цьому етапі було те, що навчання відбувалось на принципі досягнення успіху, який завжди був емоційно прикрашений. Наше завдання полягало в тому, щоб кожна дитина на кожному занятті досягала цього успіху.

Особливу цінність для розвитку емоційно-естетичного сприймання на пізнавально-навчальному етапі мали цілеспрямовані розгляди ілюстрацій, репродукцій картин, фотозображень, на основі яких у дітей формувались уявлення про предмети та художні образи, збагачувалось і уточнювалось розмаїття вражень дітей про навколишній світ. Так, проводився розгляд репродукцій таких картин: М. Бурачок «Золота осінь», М. Глущенко «Зима», «Зимовий день», І. Машков «Овочі і фрукти», І. Хруцький «Квіти та плоди», Є. Чернишов «Літо в оселі» та інші.

У 80-ті роки увага багатьох дослідників (Т. Казакова, Н. Кіріченко, Л. Компанцева, Н. Халезова та інш.) було спрямована на вивчення смислового навантаження виразного образу в продуктах образотворчої діяльності дітей. У своїх дослідження вони демонстрували, що чим сильніше дошкільника захоплювала тема малюнка, тим більш виразно дитина намагалась її передати. Також дослідники довели, що дітям дошкільного віку доступне досить широке коло сюжетів і тем для зображення, а не тільки дитяча тематика. Згідно з діючими програмами найбільш часто для зображення дітям пропонують такі сюжети, як людина та її діяльність, природа, казки, іграшки, натюрморти. Ми вважаємо, що взаємозв'язок сприймання, реалізації сюжету та створення виразного образу особливо яскраво виявляється в тому випадку, коли діти входять до певної миттєвої ситуації, стають, немов би, учасниками цієї події, явища, що і створює позитивний емоційний фон для успішного виконання завдань на заняттях з образотворчої діяльності.

Першим кроком в ознайомленні дітей з якостями та властивостями оточуючих предметів було засвоєння дітьми сенсорних еталонів. З цією метою до змісту кожного заняття першого етапу були включені коротенькі дидактичні ігри та вправи, спрямовані на засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів та удосконалення дій ідентифікації та віднесення до еталону. Цілеспрямоване ознайомлення дітей із сенсорними еталонами починаєть уже з раннього віку спочатку з основних зразків, і поступово підводять дітей до знайомства з їх різновидами у старшому дошкільному віці. Після засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів, необхідним було навчити дітей застосовувати їх як зразки при обстеженні різноманітних предметів, виокремленні їх якостей і властивостей.

Отже, розглянемо докладніше зміст здійсненої роботи на першому, пізнавально-навчальному етапі формувального експерименту.

Заняття пізнавально-навчального етапу були розподілені за серіями.

Зміст першої серії занять пізнавально-навчального етапу був спрямований на формування у дітей навичок роботи з кольором. Так, для старших дошкільників сенсорними еталонами в галузі сприймання кольору є хроматичні кольори спектра (червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий) і ахроматичні кольори (білий, сірий, чорний). Ознайомлення дітей з еталонами кольору здійснювалось здебільш на заняттях з малювання, їх закріплення - під час проведення дидактичних ігор і вправ, що були невід'ємною частиною кожного з таких занять. Особливу увагу було приділено засвоєнню дітьми блакитного та фіолетового кольорів. Знайомство з цими кольорами здійснювалось лише після засвоєння дітьми уявлень про проміжні відтінки (відтінки, що утворюються в результаті змішування двох сусідніх кольорів), про порядок розташування кольорових тонів у спектрі та їх розподіл на групи теплих і холодних (теплі – від червоного до жовтого, холодні – від зеленого до фіолетового). Попереднє знайомство дітей з проміжними відтінками надало можливості зіставити блакитний і світло-синій кольори, звернути увагу на їх відмінність, оскільки спектральна послідовність кольорів дозволяє визначити блакитний колір як колір, що знаходиться між зеленим і синім. Також у процесі ознайомлення з еталонами кольору дітей вчили розрізняти до п'яти відтінків кольору за світлотою. У процесі збагачення словника дітей сенсорною термінологією особливу увагу звертали на те, що відтінки кольорів за світлотою мають особливі назви, які походять від назв предметів, у яких ці кольори є характерними ознаками (наприклад, світло-червоний – рожевий, світло-фіолетовий – бузковий, світло-зелений – салатний).

Після того, як еталони кольору були засвоєні, важливим було навчити дітей способів обстеження предметів, використовуючи засвоєні еталони як зразки.

Спочатку дітям пропонували для обстеження предмети, які мали порівняно чистий колір, виокремлення і відтворення якого не викликало у

дітей ніяких труднощів. Однак, у випадках, коли колір предмета містив елементи різних кольорових тонів, до того ж виражених у різній мірі (наприклад, бордовий, багрянний кольори, колір морської хвилі), обстеження і зображення такого предмета викликало у дітей значні труднощі. Важливим тут було проведення вправ і дидактичних ігор, під час яких дітей учили виокремлювати, розрізняти та відтворювати різноманітні кольорові відтінки.

Тож на заняттях з образотворчої діяльності цієї серії вирішувались конкретні завдання, спрямовані на формування у дітей навичок роботи з кольором:

- впізнавання, розрізнення, самостійного називання та відтворення кольорів спектра;

- впізнавання, розрізнення, самостійного створення відтінків кольорів спектра за світлотою та проміжних за кольоровим тоном, порівняння та групування предметів за цією ознакою;

- розрізнення теплих і холодних кольорів спектра та їхніх відтінків за світлотою, кольоровим тоном, групування предметів за цією ознакою;

- розвиток перцептивних дій: ідентифікації (дій, що виконуються при обстеженні властивостей предмета, які цілком збігаються з наявними еталонами, виступають як вибір за зразком) та дій прирівнювання до еталону (використання зразка-еталону для виявлення і характеристики властивостей предметів, що відхиляються від цього зразка, тобто тих, що є близькими до нього, але не співпадають з ним).

Робота з формування в дітей навичок роботи з кольором, як одним з основних засобів художньої виразності, найбільш широко проводилась в такому виді образотворчої діяльності дітей, як малювання. При включені до змісту роботи різних видів малювання ми спиралась на положення про доступність дошкільникам таких видів малювання, як предметне (з натури, за уявленням), сюжетно-тематичне, декоративне, а також про специфіку зображувально-виразних засобів кожного виду малювання.

У межах цієї серії були проведені такі заняття з малювання: «Спогади про літо», «Збір урожаю», «Український рушник», «Осінні листочки», «Дощовий осінній день», «Візерунок на тарілочки» та інші.

Особливо слід відзначити використання під час проведення занять з малювання методу монотипії. Наведемо приклад такого заняття.

З метою ознайомлення дітей із порядком розташування кольорів у спектрі та закріплення їх назв було проведено заняття з малювання технікою монотипії «Веселка під час літнього дощу».

Малювання з теми «Веселка під час літнього дощу» (техніка монотипії)

Мета: ознайомлювати дітей з порядком розташування кольорів у спектрі та закріплювати їх назви; учити працювати технікою монотипії.

Словник: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий – кольори; сухий – мокрий, світлий – темний; яскравий – блідий; одне за одним.

Матеріал: аркуші білого паперу, гуашеві фарби, пензлі, кафельні плитки та картонні смужки кольорів спектра, баночки з водою (за кількістю дітей у групі).

Хід заняття. На початку заняття діти дуже зраділи появі казкового героя – Капітошки, який загадав дітям загадки про веселку.

Вихователь розповів дітям, що веселка, немов кольоровий місток, з'являється після рясного і теплого дощу. І складається веселка із сіми кольорів: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій і фіолетовий.

Після цього з метою уточнення порядку розташування кольорів у спектрі була проведена вправа «Склади веселку».

Вправа «Склади веселку»

Мета: закріплювати послідовність розташування кольорів у спектрі.

Словник: червона, оранжева, жовта, зелена, голуба, синя, фіолетова; попередня – наступна; одне за одним.

Матеріал: набір із 7 смужок 7 кольорів спектра.

На краю стола перед кожною дитиною був викладений набір із 7 смужок 7 кольорів спектра. За інструкцією вихователя діти брали смужки і викладали їх перед собою, називаючи їх кольори: «Червона, оранжева, жовта, зелена, голуба, синя, фіолетова». Виконання вправи тривало 2-3 хвилини.

Слід зазначити, що декілька дітей не точно передали послідовність розташування кольорів у спектрі. Вихователь допоміг дітям розташувати кольори у потрібній послідовності з метою полегшення подальшого процесу зображення веселки.

Після проведення короткотривалої вправи, з метою передання більш яскравого образу веселки вихователь зачитував дітям вірш Л. Кондрацької «Веселка» та вірш М. Сингаївського.

Вихователь запитував дітей: А коли з'являється веселка? (Відповіді дітей: «Після дощу. Коли ллє дощ і світить сонечко».) На що вона схожа? Як ще можна описати веселку? (Відповіді дітей: «Прозора. Повітряна. З різнокольорових крапельок».) Тож для того, щоб передати в малюнку прозорість веселки, ми будемо робити її зображення на сирому аркуші паперу методом монотипії. Наш гість Капітошка дуже любить воду. Він навчить вас, як за її допомогою надати малюнку прозорості».

Після демонстрації вихователя діти за допомогою пензлика почали покривати аркуші паперу водою.

Зображення веселки діти наносили гуашевими фарбами на плитку кафелю. Під час зображення веселки діти повторювали назви кольорів та послідовність їх розташування. Також в малюнку діти передавали образ літнього дощу. Після нанесення зображення на кафель діти накладали на нього заздалегідь підготовлений аркуш вологого паперу, а потім руками способом розгладжування отримували відбиток. У результаті на пластині залишались лише нечіткі сліди нанесеного малюнку, повторити які у

точності неможливо, що дозволило дітям виразно передати розпливчастий образ веселки, що з'явилась під час дощу.

Сам процес вибивання викликав у дітей задоволення. Їм дуже хотілось подивитись, що ж вийде в результаті, і порівняти свій відбиток із роботами інших дітей. Тим і цікава техніка монотипії, у якій значним є елемент випадковості. З дітьми, у яких спостерігались труднощі у розташуванні кольорів у певній послідовності, вправу «Склади веселку» проводили на індивідуальних заняттях у другій половині дня.

Після засвоєння дітьми знань кольорів спектра та послідовності їх розташування, ми переходили до ознайомлення дітей з проміжними відтінками вже знайомих кольорів. Ця робота також здійснювалась переважно на заняттях з малювання. Значну роль у вирішенні сенсорних завдань відігравали коротеньки вправи. З цією метою було проведено заняття з малювання з натури знайомою дітям технікою пальцевого живопису «Виноградні грона».

Малювання з теми «Натюрморт «Виноградне грона» (техніка пальцевого живопису)

Мета: знайомити з проміжними відтінками кольорів спектра; учити їх самостійно отримувати.

Словник: назви кольорів спектра, назви їхніх проміжних відтінків: жовтогарячий, жовто-зелений, пурпурний тощо.

Матеріал: аркуші тонованого паперу, гуашеві фарби, пензлі, палітра, баночки з водою; репродукції натюрмортів із зображенням грон винограда, виноградні грона різних сортів із листям; кружечки кольорів спектра, вирізані з щільного прозорого поліетилену та аркуші білого паперу (за кількістю дітей у групі).

Хід заняття. На початку заняття ми вважали за доцільне провести короткотривалу вправу, що допомогла дітям закріпити вміння самостійно одержувати проміжні відтінки певних кольорів при їх змішенні шляхом накладання, а також активізувати словник дітей назвами цих відтінків.

Вправа «Чарівні кружечки»

Мета: закріплювати вміння самостійно отримувати проміжні відтінки кольорів спектра, активізувати словник дітей їх назвами.

Матеріал: круги кольорів спектра, вирізані з щільного прозорого поліетилену та аркуші білого паперу.

Словник: назви кольорів спектра; назви їхніх проміжних відтінків: жовтогарячий, жовто-зелений, пурпурний тощо.

Дітям було запропоновано розкласти на білому аркуші паперу поліетиленові кружечки у порядку розташування кольорів спектра. Потім вихователь уточнював у дітей: «Діти, а який колір живе між червоним та жовтим кольорами, між зеленим та синім?» Після відповідей дітей вихователь переходив до питання: «А чи живуть відтінки між нашими кольорами? Давайте подивимось». Дітям було запропоновано розкласти кружечки таким чином, щоб їхні краї накладались одне на одній і утворювали нові відтінки. Вихователь: «Діти, ці відтінки живуть між кольорами. Тому вони носять назву - проміжні». Відповідаючи на запитання вихователя, діти уточнювали назви цих кольорів. Після виконання цієї вправи можна було переходити до створення проміжних відтінків кольорів спектра за допомогою фарб та палітри.

З цією метою дітям було запропоновано намалювати з натури виноградне гроно. Грона різних сортів (різних кольорів) були прикріплені до аркушів паперу і розміщені на дошці перед дітьми. Випереджуваним навчанням у цьому випадку був контурний малюнок загальної маси винограду, нанесений на тонований папір олівцем. У ході заняття діти розглядали спочатку репродукції натюрмортів із зображенням винограду, а потім натуральні грона винограду різних сортів. Діти уважно ознайомились з особливостями будови грона, відзначали, що вони складаються з ягід, прикріплених до гілочок. Особливу увагу дітей звертали на відмінності у кольорі різних сортів винограду. Наприклад, ягоди винограду сорту Аркадія мають колір відтінків від жовтого до

зеленого, ягоди сорту Молдова – колір відтінків від синього до насиченого фіолетового, а сорт Лідія – колір відтінків від червоного, бордового до фіолетового. Також увагу дітей звертали на те, як змінюється колір ягід на сонці, стає більш яскравим.

Після ретельного обстеження виноградних грон діти приступали до зображення того грона, яке їм найбільш сподобалось. У процесі створення натюрморту дітям нагадували, шляхом змішення яких кольорів можна отримати потрібний їм відтінок. Так, для передання кольору ягід, освітлених сонячними променями, діти змішували фарби зеленого і жовтого кольорів, червоного і жовтого, червоного і синього, синього і фіолетового кольорів, обмакували в них пальці і наносили на папір, створюючи неповторні відтінки.

У результаті заняття діти за допомогою пальцевої техніки створили зображення виноградних грон, потім пензлем додали гілочки та листя.

З дітьми, для яких відтворення проміжних відтінків виявилось складним завданням, додатково проводили вправу «Чарівні кружечки» і дидактичну гру «Кольоровий потяг (І варіант)» (див. додаток А).

Після засвоєння дітьми проміжних відтінків кольорів спектра ми підходили до навчання дітей висвітлення кольору та засвоєння відтінків кольорів за світлотою. З цією метою ми проводили заняття з малювання обмеженою кількістю кольорів: «Осінні листочки», «Дощовий осінній день», «Осінь у парку», а також дидактичні ігри: «Допоможи фарбам», «Кольоровий потяг (варіант 2)» (див. додаток А), що проводили як частину занять з образотворчої діяльності.

Так, ознайомлення дітей з відтінками кольорів спектра за світлотою починалось з проведення заняття з малювання «Осінні листочки».

Малювання з теми «Осінні листочки»

Мета: знайомити з відтінками кольорів спектра за світлотою; учити будувати ряд за світлотою, учити дітей висвітленню кольору.

Словник: світлий – темний; темно-синій, світло-фіолетовий - бузковий, світло-червоний – рожевий, світло-зелений - салатний тощо; попередній – наступний; одне за одним; спереду – позаду, між.

Матеріал: аркуші тонованого та білого паперу, гуашеві фарби червоного, жовтого та білого кольорів, пензлі, палітра, баночки з водою, персонажі з паперу Темна та Світла фарби, п'ять прямокутників кольору від білого, рожевого до червоного (за кількістю дітей).

Хід заняття. На початку заняття з метою навчання дітей висвітлення кольору ми вважали за доцільне провести варіант вправи «Допоможи фарбам». Слід зазначити, що попередньо з дітьми вже проводили цю гру в чорно-білому варіанті.

Вправа «Допоможи фарбам»

Мета: учити дітей висвітленню кольору та складанню ряду за світлотою.

Словник: темна - світла, темніша - світліша, попередня - наступна, одне за одним.

Матеріал: аркуші білого паперу, гуашеві фарби червоного, жовтого та білого кольорів; пензлі, палітри, банки з водою, персонажі з паперу Темна та Світла фарби, п'ять прямокутників кольору від білого, рожевого до червоного (за кількістю дітей).

Перед кожною дитиною в групі на білому аркуші паперу були розташовані в нижньому лівому боці Світла фарба, а у верхньому правому боці – Темна фарба. Вихователь: «Діти, жили-були дві сестрички-фарбочки – Темна та Світла. А жили вони у різних боках аркушу. Дуже сестрички скучили одна за одною, але не знали, як дійти в гості. І звернулись вони до нас по допомогу. Тож, діти, допоможемо сестричкам-фарбочкам потрапити одній до одної у гості. А яким чином ми можемо це зробити?» Діти пропонували поїхати на машині, полетіти на літаку, побудувати мостик. Вихователь звернув увагу дітей на те, що жили фарбочки в одному будинку, але на різних поверхах, і діти запропонували побудувати сходи.

Вихователь: «Але ж ці сходи повинні бути не звичайні, а кольорові. Щоб Світла фарба змогла дійти до Темної, сходинки цих сходів повинні починатись з найсвітлішого відтінку, а закінчуватись найтемнішим відтінком червоного кольору». Для полегшення створення ряду відтінків кольору за світлотою, дітям спочатку було продемонстровано побудову цього ряду з готових п'яти прямокутників відтінків білого, світло-рожевого, рожевого, світло-червоного і червоного кольорів. Після цієї демонстрації діти приступали до самостійного створення відповідних відтінків. Вихователь демонстрував дітям, що в палітру накладається спочатку біла фарба, а до неї додається невелика кількість червоної, їх добре змішують і малюють першу сходинку сходів, потім додають ще червоної фарби і малюють наступну сходинку. Найвища сходинку малювали нерозведеною червоною фарбою. У виконаних роботах оцінювався, перш за все, добір кольорів, поступовість переходу від світлого до темного.

На подальших заняттях з малювання проводили різноманітні варіанти вправи «Допоможи фарбам», змінюючи кольори та будуючи ряд у зворотньому порядку.

Після проведення вправи (до п'яти хвилин), діти приступали до створення зображення дерева із пожовтілим листям за допомогою крапок, поставлених кінчиком пензля. Для створення зображення дітям дозволяли використовувати лише червоний і жовтий кольори. Усе розмаїття кольорової гами осіннього листя діти передавали шляхом створення відтінків за світлотою червоного та жовтого кольорів (світло- і темно-червоного, оранжевого, жовтого тощо).

З дітьми, у яких створення відтінків кольорів спектра за світлотою викликало труднощі, проводили вправи по складанню серіаційного ряду за світлотою, а також дидактичну гру «Кольоровий потяг (варіант 2)» (додаток А).

При аналізі дитячих робіт спостерігалось, що значна кількість дітей виявилась не в змозі використати всі можливості створення відтінків кольорів шляхом висвітлення з метою виразного передання різнобарвності осіннього листя. З метою спостереження за осінніми змінами в природі було здійснено прогулянку до парку. Під час прогулянки діти уважно розглядали дерева, звертаючи увагу на розмаїття відтінків листя.

Через тиждень після спеціального організованого під час прогулянки обстеження дерев в осінньому вбранні було проведено заняття з малювання за уявленням «Осінь у парку». Для передання в малюнку розмаїття відтінків осіннього листя дітей знов обмежили використанням червоної, жовтої та білої фарб. Позитивними зрушеннями повторного зображення було те, що кількість відтінків кольорів за світлотою, використаних у зображенні дітьми, значно збільшилась. Отже, здійснення спеціального обстеження ознак зображуваного предмета, а також тренування дітей у створенні відтінків кольорів спектра за світлотою виявилось досить ефективним.

Після засвоєння дітьми проміжних відтінків та відтінків за світлотою кольорів спектра ми почали роботу з навчання дітей розподілу кольорів і їхніх відтінків на теплі й холодні, групування предметів за цією ознакою.

З цією метою ми провели заняття з малювання обмеженою кількістю кольорів з тем: «Літня спека», «Подорож до Африки», «Намалюємо Північ», «Прийшла зима до міста».

Після проведення першої серії занять, спрямованої на формування у дітей навичок роботи з кольором, ми спостерігали значні позитивні зрушення. Спеціальна організація занять з образотворчої діяльності, а також добір дидактичних ігор і вправ, дозволили дітям засвоїти кольори спектра, їхні проміжні відтінки та відтінки за світлотою; навчитись виокремлювати їх при обстеженні предметів, та самостійно їх відтворювати при зображенні предмета; розподіляти на теплі й холодні з метою передання в зображенні більш виразного образу предмета.

Однак обстеження якостей і властивостей предметів, запропонованих для зображення, не обмежувались виокремленням їхнього кольору.

Заняття другої серії першого, пізнавально-навчального етапу формувального експерименту були спрямовані на формування у дітей навичок роботи з формою.

Засвоєння дітьми еталонів форми передбачає впізнавання дитиною відповідної форми, називання її та дії з нею, а не здійснення аналізу з боку кількості й величини кутів та сторін. Так у старшому дошкільному віці поряд із вже знайомими дітям фігурами – квадратом, трикутником, колом, прямокутником і овалом, дітей знайомили з новими фігурами – трапецією, ромбом, п'ятикутником, а також з різновидами цих фігур (з різним співвідношенням кутів і сторін). Таке ознайомлення здійснювалось на заняттях з малювання, коли діти самостійно зображали на площині предмети певних геометричних форм, на заняттях з аплікації, коли діти мали можливість їх вирізати, та на заняттях з ліплення, коли діти відтворювали предмети, передаючи їхню форму в об'ємі.

Наступним кроком було навчання дітей обстеження форми предмета, що передбачає, у першу чергу, навчання вміння бачити схожість між самою формою предмета і будь-якою простою геометричною формою, тобто вже засвоєними дітьми еталонами форми. Дуже важливим на цьому етапі було навчити дітей позначати словесно форму цього предмета (наприклад, телевізор – прямокутний, слива – овальна, м'яч – круглий). Однак у старшому дошкільному віці поступово дітям усе частіше пропонують для зображення предмети, що мають більш складну форму: у ній можна виокремити загальні контури, форму основної частини, форму і розташування другорядних (більш дрібних) частин і окремі додаткові деталі. Тому дітей навчали поступово обстежувати саме такі, складні форми предмета. Дуже важливим у цьому випадку було використання прийому обведення контуру предмета та його частин, оскільки воно

допомагало зіставленню форми, яку обводили діти, із засвоєними еталонами. Особливу увагу дітей звертали на те, що елементи природи (живі істоти, рослини, ландшафти) передаються в зображенні переважно округлими формами. Прямокутні форми – характерні для відображення будівель, різних видів транспорту, меблів тощо.

На заняттях цієї серії вирішувались конкретні завдання, спрямовані на формування в дітей навичок роботи з формою:

- впізнавання, розрізнення, називання, самостійного відтворення предметів простих геометричних форм та відхилень від неї; групування предметів за цією ознакою;

- ідентифікація та прирівнювання предметів до еталонів за формою;

- впізнавання предметів складної форми та виокремлення їх складових частин.

З цією метою було проведено такі заняття: малювання з тем «Ляпкографія», «Черепашка», «Керамічна іграшка: півник, олень, індик», «Дерева і кущі», «Тарілка, чашка, глечик»; аплікація з тем: «Скатертина», «Їжачок готується до зими», «Дерева і кущі (обривання паперу)», «Осінні хмарки», «Зайчик з морквою», «Лялька в сукні», «Чайний посуд»; ліплення з тем: «Грибок», «Їжачок», «Півник – золотий гребінник», «Черепашка», «Білченя гризе горішок», «Дівчинка в шубці» тощо.

При ознайомленні дітей з новим об'єктом зображення ми проводили заняття в такій послідовності, щоб діти спочатку могли засвоїти особливості його форми, відношень між частинами в процесі створення аплікації, а потім закріпити знайдені відношення величини й форми при виконанні малюнка.

Як зазначають такі дослідники дитячої образотворчої діяльності, як В. Мухіна [165], М. Поддьяков [222], Н. Сакуліна [222], О. Усова [235], діти дошкільного віку навіть безпосередньо після обстеження предмета малюють і ліплять за уявленням. Отже, організація їхнього сприймання мала на меті формування в них уявлень, потрібних для зображення по

пам'яті. Було б неправильним завжди прибирати натуру із поля зору дітей і зовсім не давати можливості дітям повертатись до її сприймання в процесі створення зображення, однак у цілому цей процес відбувався на основі створеного уявлення. Він відбувався у дошкільників більш цілісно й організовано в тих випадках, коли він не відривався на повторне сприймання предмета. Уявлення, на основі яких буде створюватись зображення, повинно мати певні властивості – чіткість тих властивостей, які можуть бути передані в зображенні, узагальненість цих властивостей і відбір найбільш важливих для характеристики предмета, що дозволяє створити виразний образ. Ясність і повнота уявлень забезпечувались відповідною організацією процесу сприймання. Узагальненість досягалась завдяки застосуванню особливих засобів пізнання властивостей предметного світу.

У процесі організації сприймання дітей ми кожного разу знайомили їх з властивостями одного конкретного предмета. Однак ми виокремлювали ті з його властивостей, які є загальними у нього з цілою групою однорідних предметів. Через сприймання одного предмета діти пізнавали властивості, притаманні всім предметам такого роду. Наявність у дітей узагальнених уявлень дозволяла ним звертатись до порівняння одного предмета з іншим за їхніми основними властивостями: за формою, кольором, за будовою. Такого роду уподібнення властивості одного предмета іншому допомагало засвоювати, наприклад, форму більш складного предмета, що складається з декількох частин.

Обстеження предметів з метою зображення їх в ліпленні починалось з надання дітям можливості сприйняти предмет у цілому. У цей момент особливо важливим ми вважали привернути увагу дитини, зацікавити її, надати їй можливість виразити своє перше враження, те почуття, яке викликав у неї предмет.

Слід зазначити, що при виконанні завдання діти були схильні одразу звертатись до окремих деталей і частин предмета, називали їх, втрачаючи

враження цілого. Тому ми намагались знайти таку характеристику предмета, яка б спонукала до цілісного сприймання. Так, наприклад, на занятті з ліплення фруктів з природи дітям розповідали про те, як їжачки знаходять у садку на траві стиглі фрукти, що впали з дерев, і переносять ці ласощі на спині.

Потім дітей потрібно було підвести до такого аналізу предметів, який допоміг би подальшому їх зображенню. Так, дітям говорили, що вони повинні гарно роздивитись фрукти і помітити те, що допоможе їм потім виліпити, а пізніше намалювати і вирізати їх зображення. Обстеження фруктів проводилось як за допомогою сприймання на дотик, так і зорового сприймання, керованих словом дорослого і висловлюваннями дітей.

За результатами спостережень за дітьми в процесі проведення таких занять в залежності від ставлення до процесу сприймання предмета та ставлення до власної образотворчої діяльності всі діти експериментальної групи умовно були поділені на дві підгрупи.

Діти першої підгрупи (кількістю близько 40% від загальної кількості дітей експериментальних груп) у ході проведення обстеження предмета перед його зображенням уважно розглядали предмет, позначали словесно виокремлені якості й властивості. Ці діти зазвичай виконували зображення повільно, зосереджено, проговорюючи виокремлені в ході обстеження ознаки і створюючи виразний образ зображеного предмету.

Діти, які були віднесені до другої підгрупи (кількістю близько 60% від загальної кількості дітей експериментальних груп), виконували зображення досить швидко. Підвести дітей до сприймання зображуваного об'єкта було досить складно, оскільки ці діти часто відволікались, важко зосереджувались. Переданий в зображенні образ об'єкта характеризувався невиразністю.

Такі дослідники дитячої образотворчої діяльності, як К. Бюлер, Є. Ігнат'єв, В. Мухіна, М. Сакуліна, указували на тісний взаємозв'язок між якістю зображень дітей за уявленням і недосконалістю уявлень дітей про

зображувані предмети. Адже недоліки зображення за уявленням у старших дошкільників – це недоліки їх сприймання. Що дозволяє зробити висновок, що і, навпаки, спеціально організоване сприймання позитивно впливає на якість уявлень дітей про предмети, а отже, і на виразність створених дітьми художніх образів.

Отже, на пізнавально-навчальному етапі з дітьми другої підгрупи було проведено серії занять з малювання, ліплення, аплікації за уявленням за схемою: спеціально організоване **обстеження** або спостереження за об'єктом ⇒ **зображення** об'єкта дитиною за уявленням, **аналіз** зображення, з'ясування причин невиразності створеного образу ⇒ **повторне** спеціально організоване **обстеження** або спостереження за об'єктом ⇒ **повторне зображення** об'єкта дитиною за уявленням, аналіз зображення.

Робота з дітьми за цією схемою здійснювалась таким чином. Наприклад, дітям пропонували зобразити предмет за уявленням після його безпосереднього сприймання. Після того, як зображення за уявленням було закінчено, діти разом з експериментатором здійснювали його аналіз, виокремлювали роботи, у яких образ предмета був переданий невиразно, з'ясовували причини невиразності створеного образу (обмежене використання кольорів, їхніх відтінків; невиразне передання характерної форми предмета, його частин тощо). Потім під час прогулянки, заняття або інших видів діяльності експериментатор разом з дітьми здійснював повторне обстеження об'єкта, звертаючи увагу дітей на його характерні ознаки, деталі, позначали їх словесно. Через декілька днів після такого обстеження об'єкта на наступному занятті з образотворчої діяльності діти зображали його знову, називаючи відтворені в процесі зображення ознаки, разом з експериментатором здійснювали аналіз робіт. Так, з дітьми другої підгрупи зображення об'єктів за уявленням здійснювалось за визначеною

схемою два, а за необхідністю, три рази. Після такої цілеспрямованої роботи спостерігались значні позитивні зміни у виразності дитячих робіт.

Також в організації роботи ми враховували твердження Н. Сакуліної, яка зазначала, що образ, утворений у процесі сприймання лише тоді може бути творчо втілений дитиною, коли в ньому будуть виокремлені риси, що визначають його виразність, для чого необхідно добирати для зображення предмети, які викликають у дитини не тільки емоційно-естетичний відгук, а і зацікавлене ігрове ставлення. Отже, ми широко використовували іграшки як моделі для зображення, а також проводили навчання на зразках витворів мистецтва.

Наведемо приклад заняття цієї серії.

Ліплення з теми «Яблука та сливи»

Мета: учити дітей ліпити яблуко і сливу з натури, аналізувати і передавати їхню форму, пропорції та характерні особливості.

Словник: круглий, овальний, видовжений; більший – менший; гладкий; розкочування, витягування, відтягування, згладжування; узагальнюючи родові поняття другого порядку: яблуко, слива – фрукти.

Матеріал: заздалегідь підготовлена глина, стеки і дошка, тарілки з фруктами – яблуком та сливою (за кількістю дітей).

Хід заняття. На початку заняття до дітей у гості прийшов їжачок. Вихователь розповів дітям, що сьогодні вони будуть допомагати їжачкові збирати запаси на зиму, а саме – ліпити фрукти. Перед дітьми на кожному столі лежали яблука та сливи.

Вихователь звертав увагу дітей на особливості форми яблука та сливи (Діти: «Яблуко кругле», «Кругле, але не зовсім схоже на кулю», «Яблуко приплюснуте зверху і знизу», «Так, зверху є паличка», «А бочки у яблучка круглі», «Слива також кругла», «Вона кругла, але на яблуко не схожа», «Вона дещо витягнута», «Слива овальна», «Слива складається з двох половинок»).

Далі увага дітей зверталась на співвідношення фруктів за величиною. Діти відзначали, що яблуко більше, ніж слива. Олександр К. помітив: «Яблуко значно більше за сливу».

Також при обстеженні фруктів на дотик увага дітей зверталась на гладкість їхньої поверхні, пропонувалось погладити їх рукою, обвести пальцем.

Після тактильно-кінестетичного й зорового обстеження діти починали виліплювати фрукти. Вони розподіляли шматочок глини на дві частини, для передання правильного співвідношення фруктів за величиною діти порівнювали їх на око. Також у допомогу окоміру використовувались такі дії, як прикладання одного шматочка глини до іншого, а також одного виліпленого зображення до іншого.

Для передання виокремлених просторових властивостей предметів, що зображаються, діти використали такі засвоєні раніше прийоми, як розкочування (для передання округлої форми), витягування, відтягування (для передання витягнутої форми сливи), згладжування (для передання гладкої поверхні фруктів). Дітям, що відчували ускладнення при передаванні властивостей зображених предметів, надавалась можливість повторного тактильного і зорового їх обстеження.

У процесі створення зображення були створені умови, що забезпечували зацікавленість дітей в отриманні найкращого результату. Діти виконували роботу старанно, оскільки «їжачку сподобаються лише красиві, рівні, соковиті фрукти, він дуже зрадіє, лише такі фрукти будуть добре зберігатись взимку».

Наприкінці заняття проводили аналіз дитячих робіт.

З дітьми, які зазнавали труднощів при виокремленні та передаванні в ліпленні характерних властивостей зображених предметів, в індивідуальній формі проводили дидактичну гру «Що в кошику лежить?» з використанням знайомих дітям фруктів.

Після завершення процесу виліплювання фруктів з глини на наступному занятті з малювання діти розмальовували ці фрукти, передаючи різними відтінками їхній характерний колір.

Слід зазначити, що використання як матеріалу на заняттях з ліплення глини надавало можливості дітям на подальших заняттях з малювання розмальовувати власноруч створені вироби, що значно підвищувало інтерес дітей до образотворчої діяльності, а отже, і до сенсорних завдань, які вона вирішувала.

Ураховуючи засвоєні на заняттях першої серії навички роботи з кольором, до цієї ж серії занять належало заняття з малювання фруктів з натури.

Малювання з теми «Фрукти» (з натури)

Мета: закріплювати знання про основні й неосновні кольори спектра, їх взаємовідносність, учити відтворювати їх; учити обстежувати природу, виокремлювати характерні особливості форми, світло, кольорові співвідношення, учити передавати простір на папері.

Словник: назви кольорів спектра; темно-зелений, світло-зелений, світло-жовтий, коричневий; світліший – темніший; на, під, поруч, вище – нижче; справа – зліва; перед – поза, спереду – позаду.

Матеріал: білі аркуші паперу, пензлики, гуашеві фарби, репродукції І. Хруцького «Квіти і плоди», І. Машкова «Овочі і фрукти» на дошці, а також стиглі осінні фрукти – сливи, жовта груша, зелене яблуко (по одній тарілці на стіл).

Для вдалого зображення будь-якого предмета дитина повинна мати чіткі уявлення про його властивості. Як вже зазначалось вище, такі уявлення формуються у дітей в процесі сприймання цього предмета перед початком діяльності. Але, як зазначають такі дослідники, як Л. Венгер, Т. Казакова, Н. Сакуліна, О. Усова, саме попереднє ознайомлення з предметом і є одним з найслабших місць у більшості дошкільників. Велика кількість дітей, лише зверхньо поглянувши на предмет, одразу ж

починають його малювати, ліпити або конструювати. Процес сприймання предмета в цьому випадку залишається дуже зверхнім і фрагментарним. Тому особливо важливим завданням, на наш погляд, є навчити дітей правильно і найбільш повно сприймати предмет перед його зображенням.

Для реалізації цього завдання на занятті з малювання з натури ми використовували дещо модифіковану схему обстеження предмета перед його зображенням, розроблену на основі схеми обстеження предмета, яку запропонували Н. Сакуліна і О. Усова [222: 78].

Перед дітьми була розташована тарілка з фруктами.

Дітям було запропоновано розгледіти об'єкт у такій послідовності:

1. Послідовне простеження поглядом основних окреслень об'єкта.
2. Виокремлення певних елементів об'єкта і визначення їхньої форми. Для цього здійснювалось простеження поглядом окреслень кожної частини, потім порівняння цих окреслень з різними видами форм, виокремлення форми, відповідної знайденим окресленням, і позначення її словом. Далі розглядався колір кожної з частин обстежуваного об'єкта, здійснювалось порівняння кольору з уже відомими дитині кольорами спектра і відтінками, виокремлення кольору, його позначення словом.
3. Встановлення просторового взаємовідношення частин об'єкта. Для цього необхідно було виокремити центральний елемент композиції і встановити, як просторово співвідносяться з ним інші елементи (вище, нижче, ліворуч, праворуч від центрального елемента).
4. Встановлення пропорційних взаємовідношень елементів об'єкта. Для цього необхідно було виокремити центральний елемент композиції і встановити, як співвідносяться за величиною з ним, а також між собою інші елементи (більше, менше).

Хід заняття. На початку заняття вихователь розповідав дітям про жанр живопису «натюрморт». Діти розглядали запропоновані репродукції. Під час розглядання картин вихователь звертав увагу дітей на передання

форми фруктів, їхнього кольору, зміни кольорових відношень залежно від гри світла та тіні.

Вихователь: «Сьогодні ми також будемо створювати натюрморт. Ми будемо малювати фрукти». Дітям демонстрували тарілку з осінніми фруктами.

При обстеженні форми фруктів кожній дитині по черзі було запропоновано взяти яблуко, грушу, сливу в долонь, обвести пальцями по контуру, понюхати фрукти.

На запитання «Якої форми яблуко?» спочатку діти відповідали: «Воно кругле», а після обведення яблука пальцями зазначали «Воно дещо приплющене», «Воно не зовсім кругле, зверху ямка», «Бочки у яблука круглі, а зверху приплющене». Вихователь звертав увагу дітей на гладкість поверхні. При визначенні кольору яблука діти зазначали, що «Яблуко зелене». Світлана Ш. сказала: «Світло-зелене, потрібно буде зелену фарбу білою освітлити».

При обстеженні сливи на запитання: «Якої форми слива?» діти відповідали: «Кругла, але витягнута, напевно овальна», «На кулю не схожа, точно овальна», «Овальна, вона з двох половинок немов би». Колір сливи не всі діти були в змозі визначити самотійно. Михайло К. зазначив: «Вона темна, напевно стигла, забув, як цей колір називається». Іра М. допомагала йому: «Точно – фіолетова, - і додала, - а коли вони були ще не стиглі – вони були зелені».

При обстеженні груші діти називали форму груші таким чином: «Немов кругла, але зверху витягнута», «Видовжена, але знизу схожа на яблуко». Колір груші визначили, як жовтий. При доборі відтінку для зображення груші Михайло К. сказав: «Потрібен жовтий колір не яскравий, світло-жовтий», а Іра М. додала: «Я його світлішим за допомогою білої фарби зроблю».

Окрім кольору і форми фруктів, діти також характеризували їх смак і запах.

При розгляданні композиції перед зображенням увагу дітей звертали на просторове розташування фруктів відносно одне одного. Вихователь: «Яблуко знаходиться в центрі тарілки, а груша – справа від нього. А як розташовані сливи?» Діти відповідали: «Одна слива лежить перед яблуком», «Сливи лежать перед яблуком та зліва від нього», «Так, з лівого боку лежить слива, а груша – з правого».

Після обстеження об'єкта діти почали малювати фрукти. У процесі малювання вихователь ще раз звертав увагу дітей на зміну кольору фруктів залежно від світла та тіні. Для зображення сторони, на яку падало світло, дітям пропонували використовувати світлий відтінок кольору, який можна було отримати за допомогою білої фарби, а для зображення сторони, що знаходиться в тіні – насичений, більш темний відтінок. Слід зазначити, що кольорова характеристика предмета в значно більшій мірі індивідуальна, ніж характеристика просторових властивостей, тому дітям надавали можливості самостійно вибрати потрібний для зображення колір, а передання в зображенні реального кольору не було обов'язковою вимогою.

Наприкінці заняття проводили аналіз дитячих робіт.

У межах цієї серії занять з метою закріплення навичок роботи з формою ми проводили вправи на створення зображення предмета із запропонованих дітям готових різноманітних фігур та уточнення їх словесного позначення («Паперова мозаїка», «На що схоже?»), а також на закріплення вміння виокремлювати різні ознаки певної форми (різноманітні варіанти вправи «Що далі?»).

Також були проведені заняття з малювання такою технікою роботи пензлем, як гризайль.

Як ілюстративний матеріал під час проведення занять використовували гризайлі вітчизняних і закордонних майстрів. На початку заняття діти розглядали букет айстр, при цьому особливий акцент робився на вивченні їхньої будови, підкреслюючи красу розмаїття форм листя і квітів. Так на занятті дошкільники ознайомлювались з прийомами роботи

технікою гризайлі, використовуючи як художній матеріал чорні чорнила і м'які пензлі. Спочатку діти тонували аркуші паперу, досягаючи більш світлих відтінків тону шляхом розведення чорнил водою, а потім на ще вологий аркуш паперу наносили нерозведеними чорнилами обриси букета і вази. Вологість аркуша при цьому сприяла тому, що силуети квітів приймали чудернацькі контури.

Однак не всі діти однаково успішно застосовували тонову пляму як засіб виразності для передання характерної форми зображеного предмета. З метою закріплення цих навичок проводили заняття з малювання технікою гризайлі, коли діти створювали зображення предмета за принципом «На що схоже?» шляхом нанесення тонової плями на вологий папір та домальовування обрисів характерних деталей предмета («Фрукти», «Свійські тварини», «Мешканці підводного світу»).

Засвоєння дітьми вміння передавати характерну форму предмета засобами тонових плям підводило дітей до навчання навичок зображення предметів засобами кольорових плям на другому етапі формувального експерименту.

Формуванню у дітей навичок роботи з формою також були присвячені і заняття з аплікації цієї серії. Так на заняттях з аплікації за темами: «Овочі в кошику», «Чайний посуд» діти засвоювали еталони форми, навчались способів обстеження предметів, уточнювали словесне позначення ознак форми предметів. При виконанні аплікацій з тем «Регата», «Лялька в сукні», «Зайчик з морквою», «Дерева й кущі (техніка обривання паперу)», «Осінні хмарки» діти використовували засвоєні навички обстеження предметів і співвіднесення форми предмета з еталоном при створенні виразного зображення об'єктів з їх частин.

Засвоєння навичок зображення предметів простої форми підводило дітей до навчання на другому етапі обстеження і зображення предметів складної форми, що сприяло у подальшому розвитку аналітичного сприймання.

Заняття третьої серії були спрямовані на формування у дітей навичок роботи з такою ознакою предметів, як величина. Оволодіння дітьми еталонами величини проходило складніше, ніж з еталонами кольору і форми. Оскільки величина не має «абсолютного» значення, її визначення здійснювалось засобами умовних мір, у ролі яких виступали інші предмети. Також визначення предмета як «великого» здійснювалось у порівнянні з іншим предметом, який у цьому випадку визначався як «маленький». Тобто як еталони величини виступали уявлення дітей про відношення між предметами за величиною, а також такими її параметрами, як довжина, висота, ширина. Ці уявлення позначались словами, що вказували на місце предмета у ряді інших («високий», «низький», «найнижчий»). На початку першого етапу дітям пропонували порівнювати три предмети, а потім дітей навчали прийомів порівняння і серіації, і кількість предметів поступово збільшували, утворюючи ряд величин, що збільшувались та зменшувались. Таке ознайомлення дітей з еталонами величини здійснювалось у процесі проведення вправ і дидактичних ігор, що були спеціально організовані як частина занять з образотворчої діяльності.

Таким чином, навчання дітей обстеження величини предметів було спрямовано переважно на розвиток окоміру, тобто на вирішення все більш складних «окомірних» завдань. Спочатку дітей учили порівнювати два предмети, прикладаючи один до одного, добирати на око два предмети, які за своєю сумарною величиною дорівнюють третьому. Потім діти оволодівали більш складними способами обстеження величини – навчались використовувати просту мірку. Наприклад, добираючи предмет, рівний зразку, діти вимірювали зразок смужкою паперу, а потім за цією міркою знаходили предмет певної величини. Слід зазначити, що виконання таких завдань виявлялось досить складним для дітей. Тому цілеспрямоване вирішення таких окомірних завдань було невід'ємною частиною занять з аплікації (коли діти добирали потрібні деталі, яких не вистачало для

створення зображення), ліплення (коли діти ділили шматочки пластиліну чи тіста таким чином, щоб їх вистачило для відтворення всіх частин предмета), малювання, а особливо дидактичних ігор і вправ. Оскільки порівняння одного предмета з іншим вдається дітям легше, ніж порівняння частин одного і того ж предмета, дітям спочатку пропонували ліпити, малювати, наклеювати декілька однорідних предметів, що відрізнялись за розміром (наприклад, декілька дерев або будівель різної висоти).

Тож зміст занять цієї серії був побудований певним чином і мав на меті вирішення конкретних завдань, спрямованих на формування у дітей навичок роботи з такою ознакою предметів, як величина:

- самостійного відтворення і порівняння двох різних за величиною предметів на око та за допомогою умовної мірки;

- самостійного відтворення трьох різних за величиною предметів: великого, маленького, ще меншого; їх порівняння на око та за допомогою умовної мірки;

- встановлення та передавання пропорційних відношень між предметами (на скільки один більший або менший, ніж інший) та між частинами предметів складної форми;

- побудови серіаційного ряду за величиною (до 5 елементів) та знаходження місця предмета у ряді однорідних предметів.

З цією метою ми провели такі заняття: малювання з тем «Осінні листочки», «Лісові грибочки», «Кішка та кошенята»; аплікація «Ялинки», «Витинанка»; ліплення «Овочі в кошику», «Гарілочка для трьох ведмедів», «Виноградне гроно».

Одним із цих занять є малювання з натури кімнатної рослини папірусу за допомогою пензлевої лінії.

Малювання з теми «Кімнатна рослина» (з натури)

Мета: закріплювати вміння порівнювати предмети за такими параметрами, як величина, висота, довжина, широта; виокремлювати

просторові відношення деталей предмета та відтворювати їх у зображенні за допомогою пензлевої лінії.

Словник: характеристики величини: маленький – великий – найбільший, короткий – довгий – найдовший, вузький – широкий – найширший, низький – високий – найвищий; характеристики напрямку: догори, донизу, праворуч, ліворуч; просторові характеристики: над, під, перед, поза.

Матеріал: малюнки китайських і японських художників із зображенням рослин, кімнатна рослина папірус, аркуші паперу, пензлі, гуашеві фарби 1-2 кольорів, склянка з водою.

Хід заняття. При демонстрації зображень рослин, виконаних китайськими і японськими майстрами, акцент робився на тому, що за допомогою такого простого засобу, як лінія, можуть бути створені виразні образи, підкреслювалась обмеженість використаних матеріалів (1-2 фарби).

У ході заняття діти розглядали особливості побудови папіруса, відзначаючи, що у цієї рослини немає стовбуру, що з одного місця виходить велика кількість стеблів, які відрізняються за товщиною і висотою, прикрашених зверху венчиком з тонких вузьких листочків. У результаті заняття діти навчались створенню виразного образу засобом пензлевої лінії, оскільки для зображення папірусу їм було потрібно неодноразове повторення на аркуші паперу ліній різної товщини, що відрізнялись також за протяжністю і напрямом, чим і був зумовлений вибір цієї рослини як натури. Так, наприклад, для відтворення високого стебла, дітям було потрібно намалювати довгу лінію, спрямовану догори, прикрашену зверху коротенькими вузькими лініями, тощо.

Проведення в межах цієї серії вищезазначених занять поєднувалось з проведенням спеціально організованих дидактичних ігор і вправ. Дидактичні ігри проводились як частина занять з образотворчої діяльності і застосовувались у певній послідовності. Так, на початку ознайомлення

дітей з такою ознакою, як величина предметів, проводились різні варіанти гри «Побудуй сходи», спрямованої на навчання дітей будувати серіаційний ряд з декількох однорідних предметів за величиною (*див. додаток А*). Після засвоєння дітьми вміння будувати серіаційний ряд з декількох елементів за такими параметрами, як довжина, висота, ширина, проводили дидактичну гру «Сходи зламались», спрямовану навчити дітей помічати порушення у ряді та додавати елементи, яких не вистачає. Наприкінці проведення занять цієї серії з дітьми проводили дидактичну гру «Магазин подарунків» у різних її варіантах, метою якої було навчити дітей встановлювати відповідність між декількома рядами предметів, упорядкованих за величиною та іншими параметрами (*див. додаток А*).

Підводячи підсумки першого етапу формувального експерименту, слід зазначити, що поєднання занять у серії залежно від домінуючих у засвоєнні дітьми ознак предметів виявилось досить ефективним. Окреме формування у дітей сенсорних еталонів кольору, форми, величини, навчання дітей способів виокремлення цих ознак при обстеженні предметів, а також застосування цих навичок при створенні виразного зображення дозволило сформувавши у дітей найбільш чіткі уявлення про прості якості та властивості оточуючих предметів та явищ, розширити активний словник дітей їх словесними позначеннями. Усе це дозволило нам перейти до другого етапу формувального експерименту.

Другий, **відтворювально-моделювальний** етап формувального експерименту охоплював грудень, січень і лютий місяці. Було проведено 20 занять з малювання, 10 з ліплення і 10 занять з аплікації. Розглянемо докладніше зміст роботи, здійсненої на другому етапі формувального експерименту.

Мета навчання на цьому етапі полягала в закріпленні набутих дітьми на першому етапі сенсорних знань, умінь і навичок; удосконаленні перцептивних дій шляхом ускладнення запропонованих ознак і оволодіння

діями перцептивного моделювання, що підведе дітей до розвитку аналітичного сприймання на третьому етапі формувального експерименту.

Тож провідною педагогічною умовою, створеною на цьому етапі, була інтеракція ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів.

Як уже було зазначено вище, сформованість у дітей перцептивних дій є необхідною умовою для здійснення аналізу складної форми. Як зазначали З. Богуславська, Л. Венгер, М. Поддяков, Н. Сакуліна, В. Сохіна, ці дії мають моделюючий характер, оскільки в процесі їх здійснення створюється цілісна модель форми об'єкта з декількох його окремих еталонних характеристик, таких, як просторове розташування частин, форма їхнього контуру, пропорції тощо.

Заняття цього етапу також були розподілені за серіями. Заняття першої серії відтворювально-моделювального етапу були спрямовані на удосконалення навичок роботи з кольором.

На першому, пізнавально-навчальному етапі формувального експерименту, дітей навчили виокремлювати та відтворювати самостійно кольори спектра, їхні проміжні відтінки та відтінки за світлотою, а також родподіляти ці кольори на теплі й холодні. На другому етапі робота з удосконалення навичок роботи з кольором була спрямована на:

- закріплення набутих дітьми навичок роботи з кольором;
- знайомство зі складними відтінками кольорів спектра;
- навчання розподілу цих відтінків на теплі й холодні;
- навчання виокремлювати ці ознаки в оточуючих предметах та використовувати набуті навички для створення виразного образу.

Одним із занять, спрямованих на закріплення набутих навичок роботи з кольором, що найбільш сподобалось дітям, було малювання технікою гризайлі «Дарунки осені».

Малювання з теми «Дарунки осені» (гризайль)

Мета: закріплювати знання основних кольорів спектра та способів отримання проміжних відтінків та відтінків за стітлотою; учити передавати характерні виразні образи осінніх фруктів і овочів засобами кольорових плям; удосконалювати вміння створювати зображення технікою гризайлі.

Словник: назви кольорів спектра та їхніх проміжних відтінків; темний – світлий – найсвітліший.

Матеріал: аркуші паперу, акварельні фарби червоного, жовтого, синього, чорного і білого кольорів, пензель, палітра, склянка з водою; репродукції натюрмортів із зображенням осінніх фруктів та овочів; загадки про осінні овочі та фрукти.

Хід заняття. На початку заняття дітям були загадані загадки про осінні фрукти та овочі (кавун, яблука, груші, виноград, гарбуз, баклажан, помідори). При доборі загадок ми намагалися обрати ті, що найбільш яскраво і повно характеризують властивості цих дарунків осені (характерні колір, форму, розмір).

Після відгадування загадок дітям було запропоновано розглянути репродукції натюрмортів із зображенням осінніх фруктів та овочів. Діти, відповідаючи на запитання, позначали словесно виокремлені ознаки зображених фруктів та овочів, особливу увагу звертаючи на їхній колір.

Дітям запропонували зобразити їх улюблені осінні дарунки. Але створювати зображення вони будуть вже знайомою їм технікою гризайлі. Відповідаючи на запитання, діти згадували, у чому особливість зображення цією технікою, яка послідовність дій при створенні зображення. Особливу увагу дітей було звернено на те, що створювати образи овочів та фруктів вони будуть шляхом нанесення на вологий аркуш паперу кольорових плям. Але для використання в них є лише п'ять кольорів: червоний, жовтий, синій, чорний та жовтий. Тож усі інші відтінки, потрібні для створення зображення певних овочів та фруктів, діти будуть створювати самостійно шляхом змішування фарб за допомогою палітри. Також увагу дітей звертали на специфіку роботи гризалью: чим

більше води на пензлі, тим світліший тон, чим частіше перекриття одного і того ж місця фарбою, тим воно темніше.

Після нанесення пензлем води на аркуш діти починали зображення. У ході виконання роботи їм нагадували, які відтінки і кольори можна одержати при змішенні наявних фарб, яким шляхом можна передати колір зображуваного фрукта чи овоча. Спочатку відповідно до задуму діти наносили на вологий папір плями потрібних кольорів, які утворювали самостійно (змішування кольорів, висвітлення кольору). Потім крупними мазками вони надавали їм відповідної форми і, нарешті, використовуючи різні типи ліній надавали зображенням довершеності.

У результаті заняття діти створили виразні образи осінніх овочів та фруктів шляхом нанесення на папір кольорових плям певних відтінків, які утворювали самостійно. Аналізуючи дитячі роботи, особливу увагу звертали на вдалий добір кольорів, виразність форми.

Закріплюючи набуті навички, дітей підводили до знайомства зі складними відтінками кольорів спектра. Наприклад, з цією метою було проведене заняття з малювання «Метелик».

Малювання з теми «Метелик»

Мета: знайомити дітей зі складними відтінками кольорів спектра, учити їх самостійно відтворювати, розвивати орієнтування дитини на площині аркушу; удосконалювати дії співвіднесення з еталоном.

Словник: назви складних відтінків кольорів спектра; на, під, поруч, вище – нижче; справа – зліва; перед – поза, спереду – позаду.

Матеріал: тоновані аркуші паперу з нанесеним контуром зображення метелика, гуашеві фарби, пензель, палітра, склянка з водою; зображення метеликів та гербарії із засушеними метеликами.

Хід заняття. На початку заняття з метою удосконалення перцептивних дій співвіднесення з еталоном було проведена вправа «Добери половинку».

Вправа «Добери половинку» (у варіанті «Метелики»)

Мета: удосконалювати перцептивні дії співвіднесення з еталоном.

Словник: назви теплих і холодних кольорів спектра, їхніх відтінків.

Матеріал: зображення метеликів, крильця яких мають візерунки різних сполучень кольорів; зображення кожного метелика нанесено на дві окремі картки таким чином, щоб при їх складанні діти отримували цілісне зображення (кожна дитина отримувала набір з 6 зображень).

Перед кожною дитиною з лівого боку були розкладені ліві половинки зображень метеликів, з правого боку перемішані праві половинки зображень. Діти брали по одній картці з лівого боку, називали кольори, використані у візерунках на крильцях. Після цього діти добирали відповідну половинку з тих, що розміщені з правого боку.

Слід зазначити, що вправу «Добери половинку» ми широко використовували на заняттях другого етапу формувального експерименту у різних її варіантах («Яблука», «Листя», «Чашки», «Сніжинки», «Глечики» тощо).

Після проведення вправи діти приступили до зображення метелика.

Перед кожною дитиною був покладений тонований аркуш паперу з нанесеним на ньому контуром зображення метелика, розділеним навпіл.

Як демонстраційний матеріал ми використали зображення метеликів та гербарії із засушеними метеликами. Діти уважно ознайомились з особливостями будови метеликів, вони відзначали, що одна половинка метелика дуже схожа на іншу. Педагог акцентував, що така будова має назву симетричної, після чого дошкільники приступили до зображення. На одному боці аркуша вони зобразили різнокольорове крильце і половину тулубу метелика.

Для створення візерунку діти за допомогою педагога утворювали складні відтінки шляхом змішування та висвітлення кольорів. Кожний утворений відтінок обов'язково позначали словесно. Наприклад: «При змішуванні синього і зеленого кольорів ми отримали синьо-зелений колір, шляхом змішення чорної та великої кількості жовтої фарби – коричневий

тощо». Після створення візерунку на одному крильці дітям повідомили, що розфарбувати інше крильце їм потрібно самостійно. Тобто їм потрібно відтворити такий самий візерунок, як і з іншого боку, але у дзеркальному відображенні. З цією метою діти знов утворювали складні відтінки кольорів спектра шляхом змішування фарб, але тепер уже самостійно.

Слід зазначити, що на момент зображення метелика діти були вже знайомі із симетричним зображенням, адже на попередніх заняттях вони зображали метелика, яблуко, килим методом вертикальної монотипії (складання аркушу навпіл по вертикальній лінії).

Закріплювали набуті дітьми навички під час створення складних відтінків на заняттях з малювання «Враження від Новорічних свят», «Ялинка і сосна», «Святковий салют», «Зима у лісі», «Косівський розпис». Як наприклад, і заняття з малювання методом відтиску «Килим з опалого листя».

Малювання з теми «Килим з опалого листя» (методом відтиску)

Мета: закріплювати вміння утворювати складні відтінки кольорів спектра, учити відтворювати певний ритм у розташуванні окремих кольорових тонів і форм, розвивати орієнтування дитини на площині аркушу.

Словник: назви складних відтінків кольорів спектра; на, під, поруч, вище – нижче; справа – зліва; перед – поза, спереду – позаду.

Матеріал: тоновані аркуші паперу круглої форми, гуашеві фарби, пензель, палітра, склянка з водою; засушене листя різних порід дерев; вірш про осінь, репродукції пейзажів із зображенням осінніх змін у природі.

Хід заняття. На цьому занятті дітям потрібно було методом відтиску нанести на аркуш паперу округлої форми певний візерунок з опалого листя і створити декоративний килим. Для створення відповідного настрою дітям зачитали вірш про осінь, а також демонстрували репродукції пейзажів із зображенням осінніх змін у природі.

Як матриці для нанесення зображення використовували пожовкле листя різних порід дерев, що забезпечувало і різноманітність форм застосованих матриць. Діти самостійно добирали та створювали шляхом змішування фарб відтінки, характерні для кольорової гами осіннього листя, та розфарбовували листя в отримані кольори.

Діти залишали відтиски розфарбованого опалого листя на поверхні аркушу круглої форми у певній послідовності. Відповідаючи на запитання педагога, діти обов'язково проговорювали принцип розміщення листя на аркуші (Наприклад: «Посередині відпечатаю великий зелений листочок, а навкруги будуть жовто-зелені», «По краю у мене всі червоні, але ж у центрі мабуть жовто-гарячі. Не знаю куди відпечатати зелені»).

У результаті заняття діти створили килими із візерунком з листя, що створювало неповторні ритмічні відношення кольорових тонів та різноманітних форм листя.

Після того, як діти навчились утворювати складні відтінки кольорів спектра, ми проводили заняття з малювання, мета яких полягала в навчанні поділяти ці відтінки на теплі та холодні, а також використовувати набуті навички для створення відповідних виразних образів. До них належали заняття з малювання з тем: «Прикрасимо ялинку», «Кольори зими», «Івасик-Телесик», «Ілюстрація до казки «Вовк-панібрат», а також заняття з аплікації «Вдягнемо ляльок».

Одним з цих занять було малювання казкових персонажів - Веселого і Сумного клоунів. На початку заняття з дітьми була проведена вправа «Клоуни» (див. додаток А), метою якої було закріплювати уявлення дітей про розподіл кольорів та їхніх відтінків на теплі та холодні.

Після проведення гри дітям запропонували створити образи веселого і сумного клоунів. Перед початком зображення дітям були продемонстровані картинки із зображенням різноманітних клоунів, під час розглядання яких діти виокремлювали особливості їх вигляду, настрою. Відповідаючи на запитання педагога діти з'ясували, що передати настроїм

веселого клоуна можна засобами кольору, використовуючи теплу кольорову гаму. І, навпаки, для передання настрою сумного клоуна можна використати холодні кольори. У процесі роботи діти самостійно добирали і утворювали потрібні їм для зображення певного клоуна відтінки, закріплювали вміння розподіляти ці відтінки на теплі та холодні.

Також на заняттях цієї серії ми широко використовували дидактичну гру «Що не так?» у різних її варіантах.

Дидактична гра «Що не так?»

Мета: розвивати вміння дітей знаходити невідповідність у використанні кольорів і відтінків для зображення певних об'єктів та явищ, закріплювати вміння добирати потрібні кольори.

Словник: назви кольорів спектра та їхніх відтінків.

Матеріал: репродукції знайомих дітям пейзажів, натюрмортів; невеликі за розміром шматочки щільного паперу у вигляді кольорових плям.

Хід гри. Зміст гри полягав у тому, що педагог під час демонстрації дітям репродукції картини, закривав її частину або декілька частин кольоровими фрагментами, що не зовсім відповідали за кольором зображенню. Діти по-черзі знаходили ці невідповідності й називали, який колір або відтінки потрібно було використати в цьому фрагменті. Після цього педагог прибирав кольоровий фрагмент і діти мали змогу переконатися у правильності визначеного кольору.

Під час проведення цих занять проводили різні варіанти дидактичних ігор і вправ, спрямованих на удосконалення дій співвіднесення з еталоном за кольором: «Добери половинку» («Яблука», «Листя», «Чашки», «Сніжинки», «Глечики»), «Знайди предмет такого самого кольору», «Лото»; а також на закріплення уявлень дітей про розподіл кольорів на теплі й холодні: вправи «Збери повітряні кульки», «Клоуни», «Розклади подарунки», дидактичні ігри «Що не так?».

Отже, наприкінці відтворювально-моделювального етапу формувального експерименту діти вільно орієнтувались у кольоровій гамі оточуючих предметів, виокремлювали складні відтінки кольорів спектра при обстеженні цих предметів, розподіляли їх на теплі й холодні, а також самостійно їх відтворювали в процесі створення виразного образу зображуваного предмета чи явища.

Заняття другої серії цього етапу були спрямовані на удосконалення навичок роботи з такою ознакою предметів, як форма.

На заняттях цієї серії ми закріплювали у дітей набуті вміння виокремлювати та відтворювати просту форму при зображенні предметів та явищ оточуючого світу. Також ми удосконалювали перцептивні дії дітей шляхом ускладнення форми об'єктів, запропонованих для зображення. Особливість роботи, здійсненої на відтворювально-моделювальному етапі формувального експерименту, полягала в розвитку в дітей дій перцептивного моделювання. Ці дії становлять зіставлення форми предмета, що обстежується, не з одним еталоном, а з їх групою, тобто побудову його «еталонної моделі». Отже, процес обстеження предмету перед його зображенням на цьому етапі мав складний системний характер: спочатку діти виокремлювали частини, ознаки цього предмета, які відповідали окремим сенсорним еталонам, а потім встановлювали їх взаємозв'язок. Побудова процесу обстеження таким чином здійснювалась за рахунок поєднання раніше відділених один від одного простих типів перцептивних дій, засвоєних дітьми на першому етапі.

З метою розвитку дій перцептивного моделювання, ми вважали за доцільне вводити в зміст занять з образотворчої діяльності завдання, що вимагали перетворення (перебудування) фігур складної форми за зразком. До цих завдань належали вправи «Будиночок», «Кораблик», «Вантажний автомобіль», «Космічний корабель», «Робот» тощо. Під час проведення таких вправ дітям надавали зображення-зразок предмета, виконаний на папері з певних картонових деталей. Крім зразка також надавався набір

окреми картоних деталей, аналогічних використаним при створенні зразка, але викладених у вигляді іншої фігури. Після цього дітей просили перебудувати їхню фігуру таким чином, щоб вона стала такою самою, як зображення-зразок. Слід зазначити, що на початку проведення таких вправ зображення-зразок використовували як роздатковий матеріал для кожної дитини. Пізніше його використовували вже як демонстраційний матеріал і розміщували на дошці.

У межах цієї серії були проведені заняття з малювання, спрямовані на ознайомлення дітей зі складною формою, навчання її відтворювати з натури («Кімнатні квіти», «Ялинкові прикраси», «Песик на прогулянці», «Лялька-снігуронька») та за уявленням («Попуги», «Мешканці підводного світу», «Транспорт», «Звірі в лісі зустрічають Новий рік», «Зимові розваги», «Улюблена іграшка»), створювати зображення за зразком («Чарівний килим», «Метелик» (з використанням трафаретів), «Розпис тарілочки»).

Одним з найцікавіших для дітей занять виявилось малювання мешканців підводного світу технікою зображення по сирому, оскільки на цьому занятті діти не лише співвідносили певні форми із формами тіла знайомих їм мешканців підводного світу, а й удосконалювали засвоєні раніше навички роботи з кольором, а також з таким вимірами величини предметів, як довжина, ширина, висота.

Малювання з теми «Мешканці підводного світу»

(техніка зображення по сирому)

Мета: учити співвідносити певну форму із формою тіла знайомих об'єктів підводного світу, відтворювати їх, домальовуючи характерні деталі.

Словник: круглий, квадратний, овальний, чотирикутний, трикутний; довгий – короткий, широкий - вузький, високий - низький; назви кольорів спектра та їхніх відтінків.

Матеріал: аркуші паперу, пензлі, акварельні фарби, склянка з водою, картинки із зображенням морських мешканців.

Хід заняття. На початку заняття з дітьми була проведена вправа «Розпізнай за формою», спрямована на вдосконалення вмінь співвідносити зображення предметів з еталонами за формою (*див. додаток А*).

Після виконання вправи дітям були продемонстровані зображення мешканців підводного світу. Відповідаючи на запитання, діти відзначали особливості форми тіла та характерні деталі різних видів риб, медуз, скатів, мушлей тощо.

Після цього ми перешли безпосередньо до створення зображення. Дітям повідомили, що сьогодні ми будемо створювати зображення технікою по сирому, і запропонували покрити аркуш паперу фарбою кольору морської хвилі таким чином, щоб аркуш став вологим. Потім за інструкцією педагога діти нанесли на аркуш різнокольорові плями круглої, квадратної, видовженої чотирикутної, овальної, трикутної форм у вільному розташуванні. Після нанесення плям основних форм дітям запропонували уважно придивитися до них, визначити на що вони схожі, яких мешканців підводного світу нагадують. Педагог запропонував дітям домалювати плями таким чином, щоб отримати зображення названих морських мешканців (наприклад, пляма круглої форми – риба-їжак, квадратної – скат, овальної – мушля тощо).

Також до занять цієї серії належали заняття з аплікації: «Зимовий день у лісі (обривання)», «Снігуронька», «Святкова ялинка», «Сорочка-вишиванка», «Казковий будиночок» (колаж). Слід зазначити, що заняття з аплікації надавали широких можливостей для розвитку дій перцептивного моделювання («Килим-самольот», «Метелик»).

На заняттях з аплікації відтворювально-моделювального етапу формувального експерименту дітей знайомили зі створенням зображення технікою площинного колажу, що дозволяло дітям застосовувати раніше набуті навички в роботі з новими матеріалами, урахувавши якості та

властивості цих матеріалів. Оскільки в основі цієї техніки полягає використання та сполучення різноманітних, здебільш неочікуваних матеріалів, добір таких матеріалів (тканина, шкіра, природний матеріал, буси, проволока, гудзики тощо) становив собою окремий вид співтворчості педагога та дошкільників.

У ході підготовчої роботи на прогулянках, в іграх, на заняттях з інших видів діяльності, а також у повсякденному житті діти навчались помічати красу оточуючих речей, розуміти їхнє унітарне значення, виявляти фантазію, знаходити неординарні художні рішення. На першому занятті дітей знайомили з історією виникнення техніки колажу, обстежували та аналізували матеріали, що використовувались у плоскому колажі. Демонстраційний матеріал був представлений репродукціями плоских колажів вітчизняних і зарубіжних художників.

Спочатку при виконанні плоского колажу з теми **«На морському дні»** діти створювали олівцем нариси контурів риб, виготовляли відповідні до них лекала з картону, здійснювали попередній добір матеріалів для подальшої роботи. У результаті заняття діти, використовуючи лекала, вирізали необхідні деталі. Особливо цінним для нас було те, що техніка колажу дозволяла дітям робити пробні композиції без наклеювання, вносити необхідні виправлення і доповнення, а вже після цього наклеювати кінцевий варіант. Далі ми розширювали ряд матеріалів, що використовувались у композиціях дітей. Діти створювали фон із клаптів тканини синьо-зелених відтінків різної фактури і кольорового паперу. Як матеріал для зображення використовувались різноманітні клаптики, фольга, гудзики, гуашеві фарби, пензлі, клей, ножиці.

Слід зазначити, що при виконанні зображення технікою колажу діти виявляли значний інтерес до добору матеріалів, надаючи перевагу яскравим і блискучим деталям. Розміщуючи деталі композиції на аркуші, діти створювали по декілька пробних композицій перш, ніж зупинитись на кінцевому, найбільш вдалому з їхнього погляду, варіанті.

Заняття з аплікації технікою колажу проводились з тем: «На морському дні», «Прикрашаємо ялинку», «Сніговик».

Заняття з ліплення також надавали широких можливостей для удосконалення навичок роботи з такою ознакою предметів, як форма. У межах цієї серії були проведені заняття з тем «Наші іграшки», «Діти на святі», «Дід Мороз», «Підсвічники», «Свищик-пташка», «Голуб», «Казкова посудина».

Цікавими для дітей були такі заняття, на яких для відтворення певного предмета або сюжету дітям дозволяли використовувати лише обмежену кількість деталей певної форми (наприклад, для ліплення підсвічника дітям дозволили використати п'ять кульок різного розміру, три циліндри, три шматка пластиліну у вигляді бруска та десять довгих тонких ковбасок).

У процесі ліплення дітям найкраще вдається передача відношень між частинами при зображенні тварин. Тому засвоєння дітьми характерної форми тіла тварин починалось із ліплення з теми «Веселий песик». Під час заняття діти легко засвоювали, що у четвероногих тварин лапи розташовані парами – дві передні та дві задні. Тіло «лежить» на передніх та задніх лапах, голова розташована вище тулубу і поєднується з ним шиєю (у даному випадку короткою). Голова у четвероногих тварин овальна, видовжена, оскільки морда в них витягнута. Надалі діти поступово оволодівали способами ліплення різних четвероногих тварин, відображаючи їхню характерну форму тіла і в малюнках, і в аплікаціях.

На заняттях з ліплення цієї серії дітей знайомили з особливостями форми тіла птахів та способами їх зображення. Під час спостережень за птахами на прогулянках, розгляду різноманітних зображень птахів, іграшок, діти відзначали те загальне, що є в будові всіх птахів – видовжений тулуб, посадка голови, перехід від тулубу до хвосту. Також діти відзначали те, що всім птахам при русі властиві зміна положення

голови, хвоста, при польоті – розкриття крил. Надалі діти зображали різноманітних птахів, порівнюючи їх за величиною, формою, кольором.

Запам'яталось дітям заняття з ліплення за казкою «Двоє жадібних ведмежат». Під час цього заняття діти відтворювали образи двох ведмежат, що відрізнялись за способом виліплення: одного ведмежатка – комбінованим, а іншого – пластичним способами. Так діти мали змогу відчувати, як одну і ту саму характерну форму тіла можна відобразити конструктивним способом (розкладаючи її подумки на деталі, створюючи ці деталі окремо одне від одної, передаючи їхню характерну форму, а потім шляхом з'єднання і згладжування складаючи з них певний предмет) і пластичним способом (розкладаючи її на декілька частин подумки, але передаючи цю складну форму цілісно з одного шматка пластиліну шляхом відтягування цих частин і надання їм певної форми).

Під час занять цієї серії ми проводили коротенькі вправи та дидактичні ігри, спрямовані на закріплення знання основних геометричних форм (вправа «Знайди і розфарбуй»), на удосконалення вмінь співвідносити предмети та їх зображення з еталонами за формою (вправи «Знайди предмет такий самий за формою», «Розпізнай за формою», «Доміно»), на навчання дітей послідовно обстежувати розчленовану орнаментальну форму, описувати її словесно і впізнавати за описом (гра «Магазин килимів» (див. додаток А)), на розвиток дій перцептивного моделювання (вправи «Будиночок», «Кораблик», «Робот», «Вантажний автомобіль», «Космічний корабль») тощо.

Отже, на заняттях другої серії відтворювально-моделювального етапу формувального експерименту діти навчилися порівнювати між собою та відтворювати об'єкти простої та складної форми різними способами, оволоділи діями перцептивного моделювання, що є необхідним для розвитку аналітичного сприймання дитини. Але ж аналітичне сприймання предметів різноманітних форм є неможливим без порівняння як їхніх складових частин, так і одного предмета з іншими за величиною.

Заняття третьої серії відтворювально-моделювального етапу формувального експерименту були спрямовані на удосконалення у дітей навичок роботи з такою ознакою предметів, як величина.

Як уже було зазначено вище, аналіз складної форми вимагає від дитини створення цілісної моделі цього об'єкта з певної кількості його окремих еталонних характеристик, зокрема і величини та пропорційних відношень його частин. Також важливим є засвоєння дитиною величинних відношень між декількома об'єктами.

Якщо на першому етапі діти здебільшого порівнювали між собою до трьох предметів на око та за допомогою умовної мірки, будували серіаційний ряд за величиною з п'яти однорідних елементів, а також самостійно знаходили і виправляли невідповідності у цьому ряді, то на другому етапі ці завдання значно ускладнювались. По-перше, дітей ознайомлювали з такими параметрами величини предмета, як його довжина, висота, ширина. По-друге, продовжувалась робота, спрямована на розвиток окоміру дітей, яка полягала у вирішенні дітьми все більш складних «окомірних» завдань. По-третє, збільшувалась кількість предметів, що порівнювались між собою за вищеназваними параметрами. Також діти будували серіаційні ряди з неоднорідних предметів за довжиною, висотою, шириною, знаходили та виправляли невідповідності в цих рядах, встановлювали відповідність двох рядків.

Здебільшого всі ці завдання вирішувались під час проведення спеціальних дидактичних ігор і вправ на заняттях з образотворчого мистецтва, зокрема «Добери половинку», «Упорядкуй за величиною», «Де чий капелюшок?», «В гостях у трьох ведмедів» і дидактичні ігри «Ляльки йдуть у гості», «Магазин килимів», «Знайди предмет такої самої довжини», «Прикрась ялинку зіронькою», «Побудуй місточок» тощо.

Також ці завдання ми поступово вирішували на заняттях з малювання, аплікації, ліплення.

У межах цієї серії ми провели заняття з малювання з тем «Кішка й кошенята», «Білочка й більченята», «Дівчата в довгому та короткому одязі», «Скатертина», «Підгодовуємо птахів» тощо. Одним з таких занять було малювання за темою «Старе дерево».

Малювання з теми «Старе дерево»

Мета: учити дітей помічати та відтворювати в малюнку відношення між частинами предмета за такими параметрами величини, як довжина, висота, ширина.

Словник: короткий – довгий - найдовший, вузький – широкий - найширший, низький – високий - найвищий; праворуч - ліворуч; догори – донизу.

Матеріал: демонстраційний матеріал: репродукції пейзажів із зображенням дерев вітчизняних і зарубіжних художників; аркуші паперу, гуашеві фарби, пензлі з товстим та тонким ворсом, склянка з водою.

Хід заняття. Створенню образу старого дерева, що скинуло листя, передували спостереження на прогулянці, ознайомлення з пейзажними замальовками різних художників та їх аналіз. Як засіб виразності при створенні образу старого дерева взимку діти використовували різні типи ліній: товсті й тонкі, довгі й короткі, прямі й звилісті. Для посилення виразності створеного образу дітям було запропоновано використовувати фарбу двох кольорів: чорну – для силуета дерева, темно-червона – для листя, а також тонований у бежевий відтінок папір. Обмеженість у використанні кольорів надавала дітям можливості зосередитись на відтворенні таких ознак, як висота, ширина, довжина та пропорційні відношення.

При створенні зображення дерева діти малювали стовбур товстою лінією. Потім, відзначаючи, що гілки тонші за стовбур, діти починали використовувати тонші лінії. Кінцеві гілки діти зображали кінчиками пензлів, відзначаючи, що вони найтонші. Під час створення зображення діти обов'язково позначали виокремлені ознаки і відношення словесно.

Надалі закріплення набутих дітьми навичок виокремлення і відтворення відношень між предметами та їхніми частинами за величиною, довжиною, висотою, здійснювалось під час малювання з теми «Зима в місті».

Малювання з теми «Зима в місті»

Мета: закріплювати вміння виокремлювати та відтворювати в малюнку відношення між предметами та їхніми частинами за такими параметрами величини, як довжина, висота, ширина.

Словник: короткий – довгий - найдовший, вузький – широкий - найширший, низький – високий - найвищий; справа - зліва; зверху – знизу.

Матеріал: демонстраційний матеріал: репродукції міських пейзажів; аркуші паперу, гуашеві фарби, пензлі з товстим та тонким ворсом, склянка з водою.

Хід заняття. На етапі підготовки до заняття під час прогулянок діти разом з педагогом розглядали різні типи будинків, розташованих навколо території дошкільного закладу, відзначали їх відмінності, а також зимові зміни в міському пейзажі. На самому занятті діти також розглядали демонстраційний матеріал, представлений міськими пейзажами різних авторів. При виконанні зображення діти малювали на вулицях будинки різної висоти, довжини, успішно відтворювали та позначали словесно відношення між багатопверховими та одноповерховими будинками за висотою, довжиною, відображали пропорційні відношення між вікнами, дверями тощо.

Усе це дозволяло підводити дітей до виокремлення та відтворення більш складних відношень між частинами цілого. Наприклад, під час малювання з теми «**Портрет друга**» дітям потрібно було не лише правильно передати відношення між частинами обличчя: очами, носом, ротом тощо, а і зробити це таким чином, що ці відношення передавали певну схожість малюнка з людиною. Для демонстрації на цьому занятті були підібрані портретні малюнки вітчизняних та зарубіжних майстрів,

ілюстрації до книжок. Увагу дітей звертали на те, як по-різному художники малюють очі, ніс, волосся, однак розташування їх завжди однакове. За допомогою відповідей на загадки діти назвали частини обличчя, а потім уважно розглянули їх одна в одній. Відповідаючи на запитання педагога під час розглядання та зображення, діти акивізовували словник назвами ступенів вираженості параметрів величини (короткий – довгий - найдовший, вузький – широкий - найширший, низький – високий – найвищий), а також розташування частин обличчя відносно одна одної на площині аркушу. Діти створювали зображення гуашевими фарбами, тож для відтворення кольору шкіри діти змішували фарби і отримували світло-рожевий, бежевий, кремовий відтінки. Спочатку вони створювали кінчиком пензля лінію овала обличчя і замальовували його у відповідний відтінок усім ворсом. Уже після цього діти вимальовували частини обличчя. Педагог звертав увагу, щоб при їх відтворенні діти вели роботу тільки кінчиком пензля, використовуючи прямі, зігнуті й замкнуті лінії.

Наприкінці заняття був проведений аналіз дитячих робіт. Слід зазначити, що більшості дітей вдалось досить успішно передати риси обличчя кращих друзів. У свої роботах діти відмічали та відображали такі риси обличчя, як округлий овал обличчя, гостре підборіддя, широкий ніс, тонкі й товсті губи, близько та широко посаджені очі тощо. Костя М. та Оля В. навіть вдало передали риси обличчя свого друга хлопчика-китайця Лі (Костя М.: «Я малюю Лі. У нього такі очі, незвичайні, вузькі. Я намалюю їх вузькими. А обличчя буде таке, більш кругле». Оля В.: «У Лі красиві очі, видовжені, вузькі. Я так намалювала, видовжені»).

Завдання з удосконалення у дітей навичок роботи з величиною також вирішувались і на заняттях з аплікації. Одним з таких занять було створення плоского колажу з теми «Риб'яча родина».

Аплікація з теми «Риб'яча родина» (плоский колаж)

Мета: закріплювати вміння відтворювати серіаційний ряд з декількох однорідних елементів за величиною, встановлювати відповідність двох рядків.

Словник: ступені вираженості величини: найбільший - великий - менший - маленький - найменший.

Матеріал: репродукції плоских колажів; аркуші паперу, картон, клаптики тканини різної фактури, кольоровий папір, фольга, проволока, нитки, бусини, пастки, гуашеві фарби, олівці прості, пензлі, клей, ножиці.

Хід заняття. Перед проведенням цього заняття з дітьми проводили спостереження за акваріумними рибками, стайками мальків, під час якого увагу дітей звертали на розміри дорослих риб і мальків.

На початку заняття діти розглядали репродукції, виконані вже знайомою їм технікою плоского колажу. Дітям повідомили, що тема колажу - «Риб'яча родина» і нагадали про спостереження за акваріумними рибками.

Для створення зображення спеціально була обрана така тема, оскільки форма риби була вже добре знайома дітям, що дозволяло їм зосередитись на величині елементів колажу. При створенні лекал, діти робили до п'яти нарисів контурів риб, що були однакови за формою, але відрізнялись за розміром у порядку зменшення приблизно на третину. При створенні лекал деталей зображень, які були б відповідні за розмірами рибам, діти встановлювали відповідність між двома рядками. При доборі інших елементів колажу діти також керувались їхнім розміром. Наприклад, для відтворення очей найменшої риби діти прикладали бусини різного розміру, але розуміючи відповідність двох рядів обирали найдрібніші бусини, або для прикрашення спини найбільшої риби блискучою чешуєю вони обирали пастки найбільшого діаметру, а для меншої риби – менші. Після того, як кінцевий, найбільш вдалий з погляду дитини, варіант зображення був наклеєний, діти домальовували гуашевими фарбами деякі деталі, завершуючи колаж.

Також у межах цієї серії ми провели заняття з аплікації з тем «Гриби», «Літаки», «Дерева в лісі», «Матрьошки», а також заняття з ліплення з тем «Їжачок із дітками», «Чайний сервіз», «Дівчинка в довгій сукні», «Посуд для трьох ведмедів». На цих заняттях діти мали змогу передавати довжину, ширину і висоту об'єктів не лише на площині, а і в об'ємі.

На заняттях з ліплення другої серії, присвяченої удосконаленню навичок роботи з формою, діти ознайомились з особливостями форми тіла четвероногих тварин та птахів, засвоїли способи їх зображення. Усе це надало можливості на заняттях з ліплення третьої серії зосередити увагу дітей на виокремлені та відображенні відношень між однорідними об'єктами за величиною (довжиною, висотою, шириною самих об'єктів та їх частин). З цією метою було проведено заняття з тем: «Свинка й поросся», «Три ведмеді», «Курочка й курчатка».

На другому етапі формувального експерименту, як і на першому етапі, ми проводили заняття, під час яких створювались зображення по пам'яті тих предметів і об'єктів, які вже діти зображали раніше за безпосереднім сприйманням, оскільки це сприяє формуванню в дітей повних і чітких уявлень про оточуючі предмети та об'єкти. Такі заняття проводились з тем «Після дощу», «Наш майданчик взимку», «Зима в парку», «Ялинки».

Через тиждень після прогулянки в парку і подальшого зображення дітьми тополі та берези, на занятті з малювання дітям було знов запропоновано згадати, що вони бачили під час прогулянки і створити зображення з теми «Осінній парк». Відповідаючи на запитання вихователя, діти згадували характерні особливості форми, кольору раніше зображених дерев.

Слід зазначити, що на другому етапі труднощі при створенні повторного зображення предметів по пам'яті зазнавали ті діти, малюнки яких при первинному зображенні відрізнялись неточністю передання

виокремлених характерних особливостей дерев. До цієї групи були віднесені 9 дітей експериментальних груп, в яких під час проведення констатувального етапу експерименту був виявлений низький рівень сенсорного розвитку, а також 2 дитини експериментальних груп, у яких був виявлений середній рівень сенсорного розвитку. З цією групою дітей під час прогулянок, ігор була проведена індивідуальна робота з уточнення, наприклад, характерних особливостей дерев, форми крони, висоти, товщини стовбуру, гілок, а також особливостей кольорової гами дерев в осінньому вбранні тощо. Також з цими дітьми проводились розгляди репродукцій пейзажів вітчизняних і зарубіжних художників, відзначали створені ними виразні образи.

За результатами другого, відтворювально-моделювального етапу формувального експерименту в дітей спостерігалось:

- ознайомлення зі складними відтінками кольорів спектра, уміння виокремлювати їх в оточуючих предметах та відтворювати для створення виразного образу у власних роботах;

- ознайомлення зі складною формою предметів, уміння її визначати та відтворювати;

- уміння порівнювати між собою декілька однорідних предметів за величиною і такими її параметрами, як довжина, висота, ширина, упорядковувати їх за цими ознаками, а також відтворювати ці відношення між предметами та їхніми частинами у власних роботах;

- вільне володіння всіма видами перцептивних дій, зокрема й діями перцептивного моделювання.

Усе це свідчило про готовність дітей до аналітичного сприймання об'єктів та явищ оточуючого світу та відображення всього розмаїття якостей і властивостей у власній образотворчій діяльності, що дозволило перейти до третього, продуктивно-творчого етапу формувального експерименту.

Отже, розглянемо докладніше зміст роботи, здійсненої на третьому, **продуктивно-творчому етапі**. Третій етап охопив три місяці: березень, квітень, травень. На цьому етапі було проведено 20 занять з малювання, 11 занять з аплікації і 10 занять з ліплення.

Мета навчання полягала в розвитку аналітичного сприймання дітей, тобто сприймання сполучень, пов'язане з виокремленням елементів, із яких вони складаються, і зв'язків між елементами; а також самостійне виконання дітьми творчих завдань з малювання, ліплення, аплікації.

Основною педагогічною умовою, створеною на продуктивно-творчому етапі, було занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

На відміну від попередніх етапів, заняття продуктивно-творчого етапу не були розподілені за серіями, оскільки діти сприймали предмети та об'єкти довкілля в усьому розмаїтті їхніх якостей і властивостей, а також аналізували зв'язки між ними. Адже, недостатньо вміти точно сприймати окремі кольори й відтінки. У природі та витворах мистецтва кольори знаходяться в складних і різноманітних взаємозв'язках. Тож дітей вчили обстежувати ці зв'язки, встановлювати певний ритм у розташуванні окремих кольорових тонів, відрізняти сполучення теплих кольорів від сполучень холодних.

Сприймання форми складної структури передбачало навчання дітей дробити її зорovo на окремі елементи, що відповідали тим чи іншим геометричним зразкам, і визначати співвідношення цих елементів між собою.

Аналітичне сприймання форми пов'язане не з виокремленням і поєднанням частин складного цілого, а з виокремленням різних вимірювань предмета – його довжини, висоти, ширини. Однак, оскільки неможна відділити ширину від самого предмета, дітей учили зіставляти предмети за даними вимірюваннями. При цьому особлива увага дітей зверталась на те, що ці вимірювання предмета мають відносний характер:

їх визначення залежить від його положення у просторі. І якщо на попередніх етапах діти зіставляли за довжиною, шириною, висотою переважно однорідні предмети, то на третьому етапі діти порівнювали та упорядковували за цими параметрами різнорідні предмети.

Основними видами роботи, що здійснювалась на цьому етапі, було створення зображень за задумом, відтворення казкових сюжетів, проведення спеціальних дидактичних ігор і вправ на закріплення набутих дітьми сенсорних навичок, а також створення ситуацій, спрямованих на активізацію самостійної творчої діяльності дітей. Педагог розвивав спостережливість і допитливість дітей, спонукав їх до самостійних пошуків способів зображення тих предметів, які вони раніше не малювали і не ліпили.

Особливістю роботи, здійсненої на продуктивно-творчому етапі, було те, що дітей учили самостійно обирати техніку зображення після проведення обстеження об'єкта з метою більш виразного відтворення його властивостей.

З цією метою було проведено заняття з малювання з теми «Злива».

Попередня робота полягала в спостереженні явища дощу в природі, а також аналізу змін, що відбуваються у природі під час дощу. Діти відзначали, що небо темніє, на ньому з'являються хмари, здіймається вітер, усі барви тьмяніють і втрачають яскравість. Також увагу дітей було звернено на те, що струї зливи мають однаковий напрям і передати їх можна за допомогою паралельних мазків, ліній. У ході заняття для посилення отриманих дітьми вражень використовували музичні твори: «Дощ» А. Слонимського і «Листопад» П. Чайковського.

Для передання в малюнку такого явища природи, як злива, діти самостійно обрали техніку малювання по сирому. У ході роботи вони зазначали, що ця техніка добре відповідає характеру відтвореного явища, що дощ – це вода, а в них теж мокрі аркуші, що надавало можливість передати прозорість кольорів.

Також цікавим для дітей було малювання з теми «**На березі річки**», оскільки виразний образ річки вимагав від дітей передання дзеркального відображення. На початку заняття діти розглядали репродукції пейзажів вітчизняних і зарубіжних художників із зображенням річок. Увагу дітей звертали на те, як відображаються у воді об'єкти, що знаходяться на березі річки. Вони відзначали, що створюються ідентичні зображення, що розміщуються симетрично відносно лінії берега. Слід зазначити, що на третьому етапі формувального експерименту діти були вже знайомі з поняттями вертикальної і горизонтальної симетрії.

Для створення пейзажу «**На березі річки**» діти обрали техніку монотипії, що дозволяла передати симетричність зображень дерев і кущів відносно горизонтальної лінії берега. Спочатку діти згинали навпіл аркуш паперу, а після розгортання наносили на нижню частину аркуша відносно лінії берега зображення річки, використовуючи сильно розбавлені водою холодні кольори. На верхню половину аркуша діти наносили зображення дерев, кущів тощо, після чого знов складали аркуш навпіл і створювали повне зображення шляхом відтиску. У дітей викликало захоплення те, що сира поверхня нижньої половини аркушу дозволила передати прозорість, нечіткість, рухливість, що притаманна відображенню на поверхні води.

На заняттях з аплікації діти також самостійно обрали техніку зображення об'єкта з метою більш виразного відтворення його властивостей. Такі заняття проводили з тем «Пухнасте курча» (технікою обривання паперу), «Черепашки» (аплікація з жатого паперу).

Особливістю роботи на третьому етапі формувального експерименту було навчання дітей при обстеженні об'єкта поряд із кольором, формою, розміром, відношеннями між частинами визначати і характер його поверхні – фактуру (гладеньку, шорстку оксамитову, колючу), а також навчання дітей способів покриття поверхні аркуша для її відтворення. До таких занять належало заняття з малювання з теми «**Іграшка-песик**».

Малювання з теми «Іграшка-песик»

Мета: учити дітей визначати особливості фактури об'єкта та відтворювати її шляхом використання пензлевої техніки.

Словник: м'який - жорсткий, кудлатий.

Матеріал: зображення собак різних порід, іграшки-песики; тонований папір, м'які та жорсткі пензлі, гуаш чорні й червона, склянка з водою.

Хід заняття. На початку заняття діти розглядали зображення собак різних порід, відзначали їх відмінності: розмір, форму тіла, колір та фактуру шерсті. Також діти відгадували загадки про собак, щоб дізнатись, хто прийде до них у гості, після чого з'являвся іграшковий песик. Діти уважно розглядали іграшку, визначали її колір, форму, величину частин тіла. Особливості шерсті визначались на зір та шляхом обмацування іграшки. Діти характеризували її як жорстку, кудлату. Після проведення обстеження іграшкового песика діти приступили до його зображення. У результаті заняття діти створювали виразний образ песика, передаючи фактуру його шерсті за допомогою крапок, що залишає жорсткий пензель.

Темою іншого заняття з малювання було зображення хвойного лісу.

Малювання з теми «Хвойний ліс»

Мета: учити дітей визначати якості й властивості об'єктів, зокрема і фактури, та відтворювати її в малюнку.

Словник: м'який, пухнастий, гострий; назви відтінків синьо-зеленої кольорової гами.

Матеріал: репродукції пейзажів вітчизняних і зарубіжних художників із зображенням хвойних дерев; аркуші паперу, м'які та жорсткі пензлі, гуашеві фарби, склянка з водою, клей, опилки.

Хід заняття. Перед створенням зображення діти розглядали під час прогулянки ялинки, звертали увагу на наявність нових молодих іголочок, їхній колір.

На початку заняття діти розглядали репродукції пейзажів із зображенням хвойних дерев, відзначали особливості їхньої кольорової гами, після чого приступали до створення власного зображення.

Спочатку діти тонували аркуш паперу в певний колір за допомогою широкого щетинного пензля, відзначаючи, що він залишає нерівномірний слід. Після висихання аркушу діти наносили на нього олівцем контури майбутнього малюнка і промазували необхідні місця клеєм. Діти посипали контури опилками, які приклеювались на промазаних місцях. Зайві опилки струшувались з малюнка, на якому ставала виразною різниця між фактурою місць, укритих опилками. Для завершення малюнка діти, використовуючи м'який пензель, утворювали характерні для хвойних дерев кольори і відтінки та наносили їх на опилки, створюючи необхідні акценти.

До занять такого типу належало також малювання з використанням опилок з теми «Курчата й каченята» й малювання за допомогою свічки з теми **«Палац Снігової королеви»**.

Підготовча до заняття робота полягала в прослуховуванні дітьми казки Г. Андерсена «Снігова королева», розгляді різноманітних ілюстрацій до неї.

На початку заняття дітям демонстрували ілюстрації до цієї казки різних художників із зображеннями палацу Снігової королеви. Відповідаючи на запитання, діти описували цей палац, як льодяний, холодний, прозорий, блискучий. Для відтворення всіх цих особливостей дітям було запропоновано створити зображення за допомогою воскової свічки.

При створенні зображення діти спочатку зробили олівцем нариси контурів малюнка, які потім обвели свічкою. Слід зазначити, що створені дітьми нариси палаців характеризувались своєю різноманітністю. Серед них були зображення і зовнішнього вигляду палацу, і його внутрішньої обстановки. Це зумовлювалось тим, що діти малювали казковий палац,

використовуючи лише власні уявлення, сформовані під час прослуховування казки, та уяву. Вони самостійно добирали для зображення відтінки холодної кольорової гами. Потім діти покривали аркуш фарбою і обведені контури проступали, створюючи красиву фактуру там, де фарба скочувалась із зажирених восковою свічкою місць. Для відтворення в малюнку виразного образу льодяного, блискучого палацу Снігової королеви, діти використовували срібну фарбу, розставляючи нею певні акценти.

Отже, на третьому етапі діти навчилися помічати і позначати словесно поряд із такими якостями і властивостями об'єктів та явищ, як колір, величина, форма, пропорційні відношення, ще і фактуру поверхні, такі характеристики, як гладкість, шорсткість, м'якість, пухнастість, кудлатість, пружність тощо. А на основі сформованих уявлень про властивості предметів діти навчилися самостійно добирати відповідні матеріали й техніки для створення більш виразного їх зображення у власних роботах.

Набуті на попередніх етапах уміння із зображення різноманітних предметів, людей і тварин, дозволили дітям на третьому етапі формувального експерименту вільно передавати в малюнку, аплікації, ліпленні зміст багатьох казок, пісень, віршів, оповідань. Діти створили малюнки за мотивами казок «Котик та півник», «Круть і Верть», «Кривенька качечка», віршів «Зимові розваги», «Прийшла весна», «Сади зацвіли», «Птахи летять» тощо. На заняттях з ліплення діти створювали виразні образи героїв казки «Колобок». Також проводились заняття з аплікації за змістом казок «Умій почекати», «Рукавичка» тощо.

При створенні зображень за сюжетами казок, віршів або просто сюжетами з повсякденного життя діти відтворювали образи різноманітних тварин, птахів, що відрізнялись за величиною, формою тіла, кольором. Слід зазначити, що діти створювали не лише статичні образи, а і передавали їхній настрій, дії, рух. Наприклад, при ліпленні лисички педагог запитував

дітей: «Яким чином потрібно змінити положення ніг лисички, щоб вона побігла?» (Відтягнути одну передню та одну задню лапи вперед). Або під час створення образу веселого цуценятка педагог запитував дітей: «Твій цуцик уміє лаяти? Що потрібно зробити, щоб побачити, як він лаїть? Чи уміє він подавати лапу? Як він її підіймає?» (Потрібно підняти передню лапу цуцика догори. Також потрібно стекою надрізати морду горизонтально і «розкрити її»).

Поряд із зображеннями за змістом казок і віршів діти створювали зображення за власним задумом з таких тем «Мені наснився сон», «Намалюємо казку», «Мандрівка до моря». У таких малюнках за задумом діти мали можливість застосувати весь свій сенсорний досвід для відтворення власних відчуттів, створення нереальних казкових об'єктів та явищ, сполучень кольорів і форм. Слід зазначити, що із збагаченням уявлень дітей, накопиченням вражень, малюнки, створені дітьми за задумом, поступово збагачувались і ставали більш різноманітними.

На попередньому етапі діти були ознайомлені з технікою плоского колажу і засвоїли навички роботи цією технікою, що дозволило на третьому етапі ознайомити їх з технікою об'ємного колажу. Слід зазначити, що заняття такого типу третього етапу, на відміну від занять попереднього етапу, містили такий вид роботи, як колективна творчість.

На першому такому занятті діти створювали композицію технікою об'ємного колажу до свята 8 Березня. Мета заняття полягала в навчанні дітей визначати характерні ознаки різних видів весняних квітів, а також відтворювати їх технікою об'ємного колажу. При виконанні композиції діти спочатку аналізували кольорову гаму, форму квітів, листочків, їхні пропорційні відношення у різноманітних видів весняних квітів, а також їхню висоту, довжину стебла, ширину листя відносно одне одного, позначали ці ознаки словесно. Лише після здійснення такого аналізу діти починали процес створення квіток, які їм найбільш сподобались, з добору відповідних матеріалів та визначення способів створення виразних образів

весняних квітів. Оскільки кожна дитина створювала по 1-2 квітки, їх виконання технікою орігамі не займало багато часу і не викликало значних труднощів у більшості дітей. Ті, хто потребував допомоги педагога в процесі створення колективного зображення, отримували її у вигляді нагадувань, порад та, навіть, показів способів виконання зображення.

Проведення на третьому етапі занять з аплікації технікою об'ємного колажу з тем «Композиція до 8 березня», «На галявині», «Квітуча вишня» значно розширювало як спектр ознак об'єктів, так і коло матеріалів для їх зображення.

Тож на цьому етапі ми провели такі заняття: малювання «Портрет мами», «Автопортрет», «Скринька», «Мені наснився сон», «Повінь. Блакитна весна», «Казковий птах», «Весняні квіти», «Казкові риби», «Намалюємо казку», «Мандрівка до моря»; ліплення «Фантастична посудина», «Пасхальний кошик», «Діти на прогулянці», «Персонажі до казки «Колобок», «Брошка для матері»; аплікація «Листівка до 8 березня», «Квітучі луки», «Весняний килим», «Вітрильник», «Писанка», «По казці «Рукавичка» тощо.

Постійне спрямування дітей на пошуки кращого варіанта вирішення образотворчого завдання на цьому етапі сприяло найбільш повному застосуванню засвоєних дітьми сенсорних знань, умінь і навичок, вихованню їх творчої активності й самостійності, а також збагаченню уявлень як про якості та властивості об'єктів і явищ та зв'язки між ними, так і про різноманітні матеріали, що використовували діти для їх зображення.

Отже, протягом навчального року проводився формувальний експеримент з дітьми старшого дошкільного віку, у якому було експериментально перевірено ефективність педагогічних умов сенсорного розвитку засобами образотворчого мистецтва, а саме: організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей; інтеракція ігрової й образотворчої

діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів; занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

Здійснення сенсорного розвитку старших дошкільників на заняттях з малювання, ліплення, аплікації було різним за змістом та здійснювалось послідовними етапами. Результати, досягнуті на кожному з етапів, закріплювались на наступних. Це доводило, що конкретизація завдань з сенсорного розвитку на кожному окремому етапі навчання була виправдана. Протягом усієї експериментальної роботи забезпечувалось здобуття дітьми практичного досвіду як на заняттях з малювання, ліплення, аплікації, так і у самостійній діяльності дітей. Також у процесі експериментального дослідження простежувались поетапні зміни в характеристиці сенсорного розвитку кожної дитини, а, саме: діти навчилися самостійно визначати і відтворювати сукупності складних ознак предметів: сполучення відтінків, складних форм, відношення між предметами та їх частинами тощо. Отже, впровадження в процесі образотворчої діяльності вищезазначених педагогічних умов надало можливість значно підвищити рівень сенсорного розвитку кожної дитини експериментальної групи, що свідчить про їх ефективність.

2.3. Порівняльна характеристика рівнів сенсорного розвитку старших дошкільників

У травні 2006 року був проведений контрольний етап експерименту з метою визначення ефективності експериментальної методики та фактичної зміни в сенсорному розвитку дітей старшого дошкільного віку. У контрольному етапі взяли участь 75 дітей експериментальних та 73 дитини контрольних груп.

На підставі одержаних даних з'ясовувались фактичні зміни в сенсорному розвитку кожної дитини експериментальних та контрольних груп.

Методика контрольного етапу здійснювалась переважно за методикою констатувального етапу, тобто діти експериментальних та контрольних груп виконували однакові завдання за шістьма показниками: обізнаність дітей із кольором; обізнаність із величиною; засвоєння дітьми відношень між елементами ряду; уміння виконувати дії ідентифікації; уміння виконувати дії співвіднесення з еталоном; уміння виконувати дії перцептивного моделювання. Дані контрольного етапу експерименту порівнювались з даними, одержаними на початку дослідження, тобто до проведення формувального експерименту. Як свідчать результати констатувального експерименту, у дітей експериментальних і контрольних груп не було значного розходження щодо рівнів сенсорного розвитку.

Контрольний етап проводився одночасно за всіма показниками. Результати порівнювались за показниками та за рівнями сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

На початку контрольного етапу експерименту виявлялись дані з обізнаності дітей із сенсорними еталонами в експериментальних та контрольних групах. Увазі дітей було запропоновано перше завдання, спрямоване на виявлення ступеня обізнаності дітей із кольором, тобто орієнтування дітей у кольоровій гамі та компонентах кольору (тоні, світлоті, насиченості). Одержані дані представлені в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Порівняльна характеристика ступенів обізнаності дітей із кольором до і після проведення формувального експерименту

Ступені	Отримані бали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		До	Після	До	Після

Високий	5	6,7 %	49,3 %	6,8 %	20,6 %
Достатній	4	12 %	46,7 %	11 %	41 %
Середній	3	76 %	4 %	75,4 %	38,4 %
Низький	2	5,3 %	—	6,8 %	—

Таблиця засвідчує, що після проведеної експериментальної роботи більша частина дітей експериментальних груп (49,3 %) досягла високого ступеня обізнаності із кольором, тоді як у контрольних ця частина дорівнює 20,6 % дітей. Також значна частина дітей експериментальних груп (46,7 %) досягла достатнього ступеня. На середньому ступені залишились лише 4% дітей експериментальних груп. За результатами, отриманими в контрольних групах, значна частина дітей (41 %) досягли достатнього ступеня за першим показником. На середньому ступені залишились 38,4 % дітей контрольних груп. Але як позитивний факт слід відзначити те, що в обох групах жодна дитина не була віднесена до низького ступеня за таким показником, як обізнаність із кольором.

Після проведення формувального експерименту в переважній більшості дітей експериментальних груп спостерігалось досконале розрізнення кольорів спектра та їхніх складних відтінків, при виконанні завдань діти вільно орієнтувались за колірним тоном, світлотою, насиченістю кольору. У більшості дітей контрольних групи контрольний етап експерименту також виявив орієнтування в кольорах спектра та їхніх відтінках, але частими були помилки дітей при визначенні складних відтінків, а також при виконанні завдань на орієнтування за світлотою і насиченістю кольору.

Гістограма порівняльної характеристики ступенів обізнаності дітей із кольором до і після проведення формувального експерименту представлені в додатку (*див. додаток Б.1*).

Друге завдання контрольного етапу експерименту мало на меті визначити ступінь обізнаності дітей із величиною. Отримані дані представлено в таблиці (*див. табл. 2.2*).

Дані, здобуті на цьому етапі контрольного етапу експерименту, свідчать про відмінності в ступенях сформованості уявлень про величину предметів та вміння порівнювати предмети за величиною у дітей контрольних і експериментальних груп. Порівняно з початком експериментальної роботи, де кількість дітей експериментальних груп, віднесених до групи з високим ступенем, дорівнювала 2,7 %, на контрольному етапі ця кількість зросла до 26,7 % дітей. Переважна більшість дітей цієї групи досягла достатнього ступеня (40 %). 33,3 % дітей експериментальних груп залишились на середньому ступені. Але слід зазначити, що жодна дитина експериментальних груп не була віднесена до групи з низьким ступенем обізнаності із величиною, хоча за результатами констатувального експерименту кількість дітей цієї групи дорівнювала 62,7 %. На відміну від дітей експериментальних, більшість дітей контрольних груп залишилась на середньому ступені (61,7 %). Достатнього ступеня обізнаності із величиною досягли лише 21,9 %, а високого – 9,6 % дітей.

Отже, після проведення формувального експерименту в переважній більшості дітей експериментальних груп завдання на вибір більшої з двох протяжностей і вибір об'єкта певної величини за зразком не викликали ускладнень і правильно виконувались дітьми навіть при найменших відмінностях у довжині об'єктів. Діти цієї групи розуміли принцип рішення завдань на прирівнювання й успішно його виконували при зменшенні відмінності у довжині об'єктів до 1/50.

Таблиця 2.2

Порівняльна характеристика ступенів обізнаності дітей із величиною до і після проведення формувального експерименту

Ступені	Отримані бали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		До	Після	До	Після
Високий	5	2,7 %	26,7 %	2,7 %	9,6 %

Достатній	4	9,3 %	40 %	8,2 %	21,9 %
Середній	3	25,3 %	33,3 %	26 %	61,7 %
Низький	2	62,7 %	—	63,1 %	6,8 %

У той же час діти контрольних груп здійснювали адекватне зіставлення об'єктів і вибір більшого при зменшенні величини відмінності їх довжини до 1/16, а при подальшому зменшенні прибігали до зіставлення об'єктів між собою. Ступінь виконання цими дітьми завдань на прирівнювання загалом підвищився, оскільки здебільшого діти розуміли принцип виконання запропонованого завдання. Але ж більша частина дітей прибігали до полегшення окомірного завдання шляхом придвигання об'єктів один до одного.

Гістограма порівняльної характеристики ступенів обізнаності дітей із величиною до і після проведення формувального експерименту представлена в додатку (див. додаток Б.2).

Третє завдання було спрямоване на визначення ступеня засвоєння дітьми відношень між елементами ряду. Отримані результати представлено в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Порівняльна характеристика ступенів засвоєння дітьми відношень між елементами ряду до і після проведення формувального експерименту

Ступені	Отримані бали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		До	Після	До	Після
Високий	5	4 %	40 %	4,1 %	9,6 %
Достатній	4	13,3 %	45,3 %	13,7 %	35,6 %
Середній	3	48 %	14,7 %	45,2 %	45,2 %
Низький	2	34,7 %	—	37 %	9,6 %

Порівняно з констатувальним етапом, коли лише 4 % дітей досягли високого ступеня, за результатами контрольного етапу кількість дітей

експериментальних груп, що досягли цього ступеня збільшилась у десять разів (40 %). Тоді як в контрольних ця кількість збільшилась лише в два рази (9,6 % дітей). Значно зросла кількість дітей експериментальних груп, які досягли достатнього ступеня засвоєння відношень між елементами ряду (45,3 %). Значно зменшилась кількість дітей експериментальних груп, які були віднесені до групи з середнім ступенем (14,7 %). Але з огляду на те, що жодна дитина цієї групи після проведення формувального експерименту не залишилась на низькому ступені, результат безумовно є позитивним. У той же час найбільша частина дітей контрольних груп (45,2 %) залишилась на середньому ступені засвоєння відношень між елементами ряду. Достатнього ступеня досягли 35,6 % дітей цієї групи, в той час, як 9,6 % дітей залишились на низькому ступені.

Після проведення формувального експерименту у переважної більшості дітей експериментальних груп спостерігалась сформованість уявлень ряду й успішне упорядкування лінійок на їх основі. У контрольних групах були виявлені інші результати. Майже половина дітей здійснювали упорядкування лінійок на основі розуміння парних відношень. У той час, як розуміння відношень ряду в цих дітей було здебільшого неповним.

Гістограма порівняльної характеристики ступенів засвоєння дітьми відношень між елементами ряду до і після проведення формувального експерименту представлена в додатку (*див. додаток Б.3*).

Порівняльні результати виконання завдання на вміння виконувати дії ідентифікації представлені в таблиці (*див. табл. 2.4*).

Представлені в таблиці дані засвідчують, що після проведення експериментальної роботи значна частина дітей експериментальних груп (46,7 %) досягла високого ступеня виконання дій ідентифікації, тоді, як у контрольних ця частина дорівнює 30,1 % дітей. Також значна частина дітей експериментальних груп (46,7 %) досягла достатнього ступеня. На середньому ступені залишились лише 6,6% дітей експериментальних груп.

За результатами, отриманими в контрольних групах, значна частина дітей – 38,4 % залишилась на середньому ступені за четвертим показником. Як позитивний факт слід відзначити те, що в обох групах жодна дитина не була віднесена до низького ступеня виконання дій ідентифікації.

На контрольному етапі експерименту діти експериментальних груп не припускались помилок при виконанні завдання, під час якого пошук потрібного кольорового елемента здійснювався шляхом послідовного наближення до потрібного об'єкта. Це свідчило про розуміння дітьми принципу розташування кольорів та їхніх відтінків. У контрольних групах також спостерігались часті варіанти правильного пошуку та вибору дітьми відповідного кольорового елемента. Але ж близько третини дітей при цьому зазнавали труднощів при здійсненні пошуку необхідного відтінка в межах обраного кольорового тону.

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика ступенів виконання дітьми дій ідентифікації до і після проведення формувального експерименту

Ступені	Отримані бали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		До	Після	До	Після
Високий	5	10,7 %	46,7 %	13,7 %	30,1 %
Достатній	4	20 %	46,7 %	23,3 %	31,5 %
Середній	3	64 %	6,6 %	56,2 %	38,4 %
Низький	2	5,3 %	—	6,8 %	—

Гістограма порівняльної характеристики ступенів виконання дітьми дій ідентифікації до і після проведення формувального експерименту представлена в додатку (*див. додаток Б.4*).

П'яте завдання контрольного експерименту було спрямоване на виявлення вміння виконувати дії співвіднесення з еталоном. Результати виконання дітьми цього завдання представлена в таблиці (*див. табл. 2.5*).

Дані, здобуті на цьому етапі свідчать про відмінності в ступенях виконання дій співвіднесення з еталоном у дітей контрольних і експериментальних груп. Так, порівняно з початком експериментальної роботи, де кількість дітей експериментальних груп, віднесених до групи з високим ступенем, дорівнювала 2,7 %, на контрольному етапі ця кількість зросла до 27,4 % дітей. Переважна більшість дітей цієї групи досягла достатнього ступеня (53,3 %). Лише незначна кількість дітей експериментальних груп (9,3 %) залишились на середньому ступені. Слід зазначити, що жодна дитина експериментальних груп не була віднесена до групи з низьким ступенем виконання дій віднесення до еталону, хоча за результатами констатувального експерименту кількість дітей цієї групи дорівнювала 17,3 %. На відміну від дітей експериментальних, більшість дітей контрольних груп залишилась на середньому ступені (45,2 %). Достатнього ступеня виконання дій віднесення до еталону досягли лише 35,6 %, а високого – 13,7 % дітей.

Таблиця 2.5

**Порівняльна характеристика ступенів виконання дітьми
дій віднесення до еталону
до і після проведення формувального експерименту**

Ступені	Отримані бали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		До	Після	До	Після
Високий	5	2,7 %	27,4 %	4,1 %	13,7 %
Достатній	4	10,7 %	53,3 %	9,6 %	35,6 %
Середній	3	69,3 %	9,3 %	69,9 %	45,2 %
Низький	2	17,3 %	—	16,4 %	5,5 %

Дані, здобуті на цьому етапі контрольного етапу експерименту, свідчать про відмінності в ступенях виконання дій співвіднесення з еталоном у дітей контрольних і експериментальних груп. Так, порівняно з початком експериментальної роботи, де кількість дітей експериментальних

груп, віднесених до групи з високим ступенем, дорівнювала 2,7 %, на контрольному етапі ця кількість зростає до 27,4 % дітей. Переважна більшість дітей цієї групи досягла достатнього ступеня (53,3 %). Лише незначна кількість дітей експериментальних груп (9,3 %) залишились на середньому ступені. Слід зазначити, що жодна дитина експериментальних груп не було віднесено до групи з низьким ступенем виконання дій віднесення до еталону, хоча за результатами констатувального експерименту кількість дітей цієї групи дорівнювала 17,3 %. На відміну від дітей експериментальних, більшість дітей контрольних груп залишилась на середньому ступені (45,2 %). Достатнього ступеня виконання дій віднесення до еталону досягли лише 35,6 %, а високого – 13,7 % дітей.

Так, після проведення формувального експерименту майже всі діти експериментальних груп вільно співвідносили різноманітні предмети з відповідними еталонами за формою. Але успішність виконання завдання в деяких випадках залежала від складності форми об'єкта, оскільки спостерігались випадки помилкового орієнтування дітей на форму окремих деталей предмета замість його загальних контурів. У той же час у дітей контрольних груп такі помилки були досить частими.

Гістограма порівняльної характеристики ступенів виконання дітьми дій віднесення до еталону до і після проведення формувального експерименту представлена в додатку (*див. додаток Б.5*).

Пропонуючи шосте завдання, ми намагались виявити у дітей ступінь виконання дій перцептивного моделювання. Отримані результати представлені в таблиці (*див. табл. 2.6*).

Порівняно з констатувальним етапом, коли жодна дитина не досягла високого ступеня, за результатами контрольного етапу експерименту 20 % дітей експериментальних груп досягли високого ступеня виконання дій перцептивного моделювання. Тоді як в контрольних групах ця кількість дорівнює лише 6,9 % дітей. Зростає кількість дітей експериментальних груп, які досягли достатнього ступеня (37,3 %). Майже незмінною

залишилась кількість дітей експериментальних груп, які були віднесені до групи з середнім ступенем (42,7 %). Але з огляду на те, що жодна дитина цієї групи після проведення формувального експерименту не залишилась на низькому ступені, результат можна вважати досить позитивним. У той же час найбільша частина дітей контрольних груп (63 %) залишилась на середньому ступені виконання дій перцептивного моделювання. Достатнього ступеня досягли лише 13,7 % дітей цієї групи, у той час як 16,4 % дітей залишились на низькому ступені.

Таблиця 2.6

**Порівняльна характеристика ступенів виконання дітьми
дій перцептивного моделювання
до і після проведення формувального експерименту**

Ступені	Отримані бали	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		До	Після	До	Після
Високий	5	—	20 %	—	6,9 %
Достатній	4	4 %	37,3 %	5,5 %	13,7 %
Середній	3	41,3 %	42,7 %	39,7 %	63 %
Низький	2	54,7 %	—	54,8 %	16,4 %

Так, якщо констатувальний етап експеримент, проведений на початку року, виявив відсутність володіння діями перцептивного моделювання у дітей, то після проведення формувального експерименту більше половини дітей експериментальних груп враховували весь комплекс ознак складної форми при здійсненні її аналізу. Інша половина дітей виокремлювали певні ознаки складної форми, але були ще не в змозі враховувати їх одночасно. Такий результат навчання можна вважати досить високим, оскільки дії перцептивного моделювання набувають подальшого розвитку до закінчення дошкільного періоду дитинства. Зазначимо, що для переважної більшості дітей контрольних груп вільне

орієнтування в комплексі ознак складної форми залишилось досить складним завданням.

Гістограма порівняльної характеристики ступенів виконання дітьми дій перцептивного моделювання до і після проведення формувального експерименту представлена в додатку (див. додаток Б.6).

Отримані на контрольному етапі дані за шістьма показниками сенсорного розвитку зіставлені з результатами констатувального етапу та зведені в таблиці (див. табл. 2.7).

Як бачимо, аналіз отриманих даних свідчить, що якісні зміни кожного показника зумовили до зміни у рівнях сенсорного розвитку дітей як у контрольних (див. додаток В.1), так і в експериментальних групах (див. додаток В.2). Однак в останній показники сенсорного розвитку виявились значно вищими [151].

Як свідчать отримані дані, відбулось значне підвищення рівня сенсорного розвитку в дітей експериментальних груп. Кількість дітей із високим рівнем після проведення формувального експерименту становила 40%. Отже, дані контрольного експерименту показали зміни у рівні сенсорного розвитку старших дошкільників. В експериментальних групах ці зміни були значними, адже в них не виявлені діти з низьким рівнем сенсорного розвитку. Цей факт підтверджує ефективність експериментальної методики.

Таблиця 2.7

Порівняльні дані рівнів сенсорного розвитку в дітей до і після проведення формувального експерименту

Рівні	Експериментальні групи		Контрольні групи	
	До	Після	До	Після
Високий	4,1 %	40 %	4,1 %	13,7 %
Достатній	13,3 %	50,7 %	13,7 %	35,6 %
Середній	65,3 %	9,3 %	65,6 %	45,2 %
Низький	17,3 %	—	16,6 %	5,5 %

Деякі зміни відбулися і в контрольних групах. Але вони менш значні, тому що кількість дітей із низьким рівнем сенсорного розвитку в цій групі становила 5,5 %.

Для перевірки ефективності визначених педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва на прикладі експериментальних і контрольних груп були використані методи багатовимірного статистичного аналізу [31: 223].

Статистичний аналіз отриманих даних ми здійснювали за допомогою критерію Стьюдента, що використовують з метою оцінки достовірності відмінностей між виборочними величинами.

Використовуючи математичні методи обробки даних, ми формулюємо статистичні гіпотези:

1. **H_0** – головна, нульова гіпотеза, у якій висувається припущення, що за результатами дослідження результати роботи в експериментальних групах не мають переваг над традиційною.

2. **H_1** – альтернативна гіпотеза № 1 – припущення про перевагу експериментально організованої роботи та підтвердження гіпотези дослідження.

3. **H_2** – альтернативна гіпотеза № 2 – припущення про вагому перевагу традиційної методики роботи з дітьми над експериментальною.

Прийняття однієї зі статистичних гіпотез та формулювання остаточного висновку здійснюють шляхом порівняння обчисленого значення критерію Стьюдента з його критичним значенням ($t_{кр}$).

Нульову гіпотезу відкидають за умови:

$$|t| > t_{кр}$$

Гіпотезу **H_1** приймають, якщо $t > t_{кр}$,

Гіпотезу **H_2** – у решті випадків.

Це відбувається, якщо ризик допустити помилку не перевищує одного із рівнів значущості.

Для визначення $t_{кр.}$ необхідно:

1. Вирахувати число ступенів свободи (df) за формулою:

$$df = Ne + Nk - 2$$

2. Обрати рівень значущості статистичного висновку (α).

3. Здійснити пошук $t_{кр.}$ за спеціальною таблицею (див. додаток Г).

Ми обчислили величини середньої статистичної помилки для кожного зі значень таблиці.

Обчислювання здійснювалось за формулою:

$$m_p = \sqrt{\frac{P \cdot (100 - P)}{n}}$$

де m_p – величина середньої статистичної помилки;

P – обрана величина (%);

n – величина виборки дослідження.

Після обчислення середньої статистичної помилки для кожного зі значень таблиці 2.7 вона набула певного вигляду. Отримані результати представлені в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Порівняльні дані рівнів сенсорного розвитку в дітей до і після проведення формувального експерименту з урахуванням середньої статистичної помилки

Рівні	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	До		Після		До		Після	
	%	m_p	%	m_p	%	m_p	%	m_p
Високий	4,1	$\pm 1,6$	40	± 4	4,1	$\pm 1,6$	13,7	$\pm 2,8$
Достатній	13,3	$\pm 2,8$	50,7	$\pm 4,1$	13,7	$\pm 2,8$	35,6	$\pm 3,9$
Середній	65,3	$\pm 3,9$	9,3	$\pm 2,4$	65,6	$\pm 3,9$	45,2	± 4

Низький	17,3	± 3,1	-	-	16,6	± 3	5,5	± 1,9
---------	------	-------	---	---	------	-----	-----	-------

Розрахуємо число ступенів свободи (*df*)

$$df = 73 + 75 - 2 = 146.$$

Обчислювання критерію Стьюдента здійснювалось за формулою

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

де *t* – величина за критерієм Стьюдента;

*M*₁, *M*₂ – обрані для порівняння величини;

σ ₁ – величина середньої статистичної помилки для першої величини;

σ ₂ – величина середньої статистичної помилки для другої величини;

*N*₁, *N*₂ – розміри виборок.

Тож після проведення обчислень, порівняльні дані рівня сенсорного розвитку в дітей експериментальних та контрольних груп до і після проведення формувального експерименту набули певного вигляду.

У табл. 2.9 представлені результати оцінки достовірності відмінностей між величинами, отриманими до і після проведення формувального експерименту.

У педагогічних дослідженнях використовують рівні значущості:

1. Рівень 5% ($p=5\%$; $\alpha= 0,05$).
2. Рівень 1% ($p=1\%$; $\alpha= 0,01$) [159].

Для нашого дослідження використаємо рівень значущості $\alpha= 0,05$.

Після порівняння отриманих значень *t* зі значенням $t_{кр.}$, що згідно таблиці критичних точок *t*-розподілу Стьюдента з числом ступенів свободи (*df*) 146, при рівні значущості 0,05 становить ($t_{кр.}$) 1,65 [278].

Таблиця 2.9

**Результати оцінки достовірності відмінностей між величинами,
отриманими до і після проведення формувального експерименту**

Рівні	Експериментальні групи			Контрольні групи		
	До	Після	t	До	Після	t
Високий	4,1 %	40 %	8,4	4,1 %	13,7 %	1,07
Достатній	13,3 %	50,7 %	7,5	13,7 %	35,6 %	4,6
Середній	65,3 %	9,3 %	-12,1	65,6 %	45,2 %	-3,6
Низький	17,3 %	-	-5,6	16,6 %	5,5 %	-3

Виходячи з того, що $t > t_{кр}$, ми приймаємо альтернативну гіпотезу № 1 – припущення про перевагу експериментально організованої роботи, з чого робимо висновок, що підвищення рівня сенсорного розвитку дітей після проведення формувального експерименту є достовірним. А отже, визначені педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва є ефективними.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. За результатами анкетування вихователів, проведеного на початку констатувального експерименту було виявлено, що, по-перше, більше третини вихователів визнають потребу в спеціальних знаннях щодо здійснення сенсорного виховання старших дошкільників; а, по-друге, незважаючи на те, що більшість вихователів здійснюють сенсорне виховання в групі переважно в процесі образотворчої діяльності, спостерігається недостатнє використання ними розвиваючого потенціалу засобів образотворчого мистецтва. Результати аналізу планів навчально-виховної роботи та переглядів занять у групах підтвердили висновки анкетування і виявили повне підпорядкування завдань з сенсорного виховання завданням тих видів діяльності, у яких воно здійснюється, а, отже, несистемний, хаотичний характер вирішення завдань з сенсорного виховання.

2. Здійснення аналізу наукової психолого-педагогічної літератури на початку проведення констатувального експерименту дозволило визначити критерії та показники сенсорного розвитку дітей, схарактеризувати рівні сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

3. На основі визначених показників сенсорного розвитку дібрані завдання, а також визначені за їх допомогою рівні сенсорного розвитку дітей у контрольних та експериментальних групах.

4. Отримані результати констатувального експерименту свідчили про доцільність проведення роботи, спрямованої на здійснення сенсорного виховання дітей, після чого була розроблена дидактична модель реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, а також розроблена методика реалізації зазначених педагогічних умов з метою сенсорного розвитку старших дошкільників.

5. У процесі проведення формувального експерименту експериментально перевірено ефективність визначених педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, а саме: організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей; інтеракція ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів; занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

Поетапне впровадження під час формувального експерименту визначених педагогічних умов забезпечило підвищення рівня сенсорного розвитку дітей. Необхідність поетапності в роботі зумовлена створенням певної логічної послідовності дослідження. На кожному етапі перевага надавалась певним педагогічним умовам.

6. На першому, пізнавально-навчальному етапі важливим було збагачувати уявлення дітей про якості і властивості оточуючих предметів та збагачувати їхній словник сенсорною термінологією. З цією метою створювалась така педагогічна умова, як організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей. Набуття дітьми вищезазначених знань, умінь та навичок створюють підґрунтя для засвоєння дітьми сенсорних еталонів та оволодіння

перцептивними діями, що було метою навчання на другому - відтворювально-моделювальному етапі формувального експерименту. Досягнення цієї мети забезпечувалось впровадженням такої педагогічної умови, як інтеракція ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів. Основною педагогічною умовою на третьому, продуктивно-творчому етапі було занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності. Впровадження цієї умови забезпечило успішне досягнення мети – розвиток аналітичного сприймання дітей.

7. Скориставшись методом статистичної перевірки гіпотез, ми перевірили ефективність навчання за розробленою моделлю з рівнем значущості $\alpha=0,05$. За даними «Таблиці значення квантилів t розподілу Стюдента для $\alpha=0,05$ » критичне значення $t= 1,65$, що менше за фактичні, отримані нами. Отже, можемо стверджувати, що побудова навчально-виховного процесу за методикою реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва сприяла більш ефективному підвищенню рівня сенсорного розвитку дітей експериментальної групи, порівняно з дітьми контрольної групи, які навчались за традиційною (загальноприйнятою) методикою.

8. Узагальнюючи результати експериментів, можна стверджувати, що значні позитивні зміни як у рівні сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку загалом, так і за кожним його показником окремо, відбуваються при поетапній реалізації вищезазначених педагогічних умов сенсорного розвитку засобами образотворчого мистецтва.

ВИСНОВКИ

У дисертації вперше визначено, науково обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва.

1. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури довів, що дошкільний вік є найбільш сприятливим для вдосконалення діяльності органів чуття, одержання уявлень про довкілля, а отже, сенсорного виховання дітей, спрямованого на забезпечення їх повноцінного сенсорного розвитку. Визначено, що робота з реальними предметами в процесі образотворчої діяльності сприяє накопиченню сенсорного досвіду дітей, розвитку цілеспрямованості й усвідомленості їх сприймання, готує дітей до узагальнення якостей і властивостей обстежуваних предметів та формування чітких уявлень про них.

2. У результаті аналізу сучасних програм з навчання і виховання дітей дошкільного віку виявлено, що завдання сенсорного виховання в них не визначено окремим розділом. Вони реалізуються несистематично і непослідовно в таких видах діяльності дітей, як продуктивна, розвиток мовлення, ознайомлення з довкіллям тощо. Водночас виявлено наявність значної кількості дидактичного матеріалу із сенсорного розвитку дітей, що

переконливо доводить необхідність його структурування відповідно до завдань образотворчої діяльності.

3. Сенсорний розвиток старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва визначено як розвиток чуттєвої сфери дитини в процесі поступового накопичення інформації про якості й властивості предметів та явищ довкілля, взаємовідношень між ними, подальшого її впорядкування і структурування під час малювання, ліплення, аплікації та конструювання, у процесі ознайомлення дітей з витворами мистецтва, ілюстраціями, фотозображеннями тощо.

4. Визначено критерії і показники сенсорного розвитку старших дошкільників. Критеріями виступили: обізнаність дітей із сенсорними еталонами, що характеризується показниками: обізнаність із кольором, обізнаність із формою, обізнаність із величиною, орієнтування дитини в просторі; а також співвідношення якостей і властивостей предметів із сенсорними еталонами, що характеризується показниками: уміння виконувати дії ідентифікації, уміння виконувати дії віднесення до еталону, уміння виконувати дії перцептивного моделювання. На підставі зазначеного схарактеризовано рівні сенсорного розвитку старших дошкільників, підібрано експериментальні завдання, за допомогою яких визначено рівні сенсорного розвитку дітей.

5. Важливість здійснення цілеспрямованих обстежень при ознайомленні з предметами й об'єктами з метою формування чітких уявлень про них, провідна роль слова в цьому процесі, ефективність організації ігрової діяльності для закріплення отриманих сенсорних навичок у дітей, а також необхідність розвитку їхнього аналітичного сприймання у процесі виділення ознак та частин предметів у їх складних і різноманітних сполученнях дозволили виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, а саме: організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні

дітей; інтеракція ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів; занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

6. Розроблена експериментальна методика реалізації зазначених педагогічних умов забезпечила єдність розвитку образного мислення і практичного досвіду на основі поєднання різних видів та форм образотворчої діяльності. Реалізацію педагогічних умов сенсорного розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва відповідно до розробленої дидактичної моделі було здійснено поетапно, що забезпечило збагачення уявлень дітей про якості й властивості оточуючих предметів, словника сенсорною термінологією на пізнавально-навчальному етапі, оптимальне засвоєння дітьми сенсорних еталонів, оволодіння ними перцептивними діями на відтворювально-моделювальному етапі та розвиток аналітичного сприймання дітей на продуктивно-творчому етапі. Отже, робота із сенсорного розвитку дітей виявилася ефективною за умов її поетапного та систематичного здійснення від ознайомлення дітей з окремими якостями і властивостями предметів та явищ до вільного володіння цими навичками та використання їх у власній творчій діяльності.

7. Результати контрольного етапу експерименту виявили, що рівень сенсорного розвитку дітей контрольних і експериментальних груп зазнав позитивних змін. Проте, в експериментальних групах результати як за окремими показниками, так і за загальним рівнем сенсорного розвитку дітей ці позитивні зміни були більш значними. А саме, в експериментальних групах після проведення формувального етапу експерименту кількість дітей із високим рівнем сенсорного розвитку підвищилася з 4,1 % до 40 %, з достатнім рівнем – з 13,3 % до 50,7 %, кількість дітей із середнім рівнем сенсорного розвитку зменшилась із 65,3 % до 9,3 %. У жодної дитини експериментальних груп не було

виявлено низького рівня сенсорного розвитку, тоді як у контрольних групах низький рівень сенсорного розвитку було виявлено в 5,5 % дітей, у більшості дітей (45,2 %) цих груп було зафіксовано середній рівень, достатнього рівня досягли 35,6 %, високого – лише 13,7 % дітей контрольних груп.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми. Перспективу подальших розвідок убачаємо в пошуку шляхів використання засобів продуктивної діяльності, зокрема й конструювання, з метою ефективного сенсорного розвитку дітей у родині; визначенні й обґрунтуванні психологічних механізмів процесу сенсорного розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва в різновікових групах; у роботі з підвищення професійної підготовки з означених питань спеціалістів дошкільного фаху у вищих навчальних закладах та інститутах післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальные проблемы воспитания и обучения дошкольников: [сборник научных трудов]. – М. : АПН СССР, 1985. – 84 с.
2. Альтхауз Д., Дум Э. Цвет, форма, количество: опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1984. – С. 18-39.
3. Ананьев Б. Г. Новое в изучении восприятия пространства / Ананьев Борис Герасимович // Вопросы психологии. - 1960. - № 1.
4. Ананьев Б. Г. Проблема представлений в советской психологической науке / Ананьев Борис Герасимович // Философские записки. - Т.5. - Л.-М. : Изд-во АПН СССР, 1950. – С. 58-59, 86, 98.
5. Ананьев Б. Г. Пространственное различие / Ананьев Борис Герасимович. - Л. : Издательство Ленинградского университета, 1955. – 188 с.
6. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Ананьев Борис Герасимович. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 9-64.
7. Ананьев Б. Г. Развитие механизмов пространственного различения : Сб. «Вопросы общей и детской психологии» / Под ред. Б. Г. Ананьева. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954.

8. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. - М. : Просвещение, 1964. – 304 с.
9. Ананьев Б. Г. Сенсорно-перцептивные характеристики развития человека / Ананьев Борис Герасимович // Вопросы психологии, 1968. - № 1. - С. 3-11.
10. Ананьев Б. Г. Теория ощущения / Ананьев Борис Герасимович. - Л. : ЛГУ, 1961. – 456 с.
11. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Сокр. пер. с англ. В. Н. Самотина / Общ. ред. и вступ.статья В.П. Шестакова. - М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
12. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Вид-во АПН України, 1998 – С. 47.
13. Басин Е. Я. Психология художественного творчества: (Личностный подход). – М. : Знание, 1985. – 64 с.
14. Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. – М. : Красная Москва, 1925. – С. 215-216.
15. Безыма Б. А. Цвет и психика: монография / Ред. Торбовская Л. Ф., Бухах Г. Д. – Харьков : ХДАК, 2001. – 172 с.
16. Белый Б. И. Тест Роршаха. Практика и теория. – СПб : Каскад, 2005. – 238 с.
17. Бер У. Что означают цвета [пер с нем. Бец Ю.] / Ред. Николаева Т. -Рост.-на-Дону : Феникс, 1997. – 224 с.
18. Бехтрев В. М. Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. - Спб., 1910.
19. Блехер Ф. Н. Дидактические игры. - М. : Учпедгиз, 1948.
20. Богуславская З. М. Влияние построения предметной модели формы на восприятие ее признаков у детей дошкольного возраста: в сб. «Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве» / под. ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. - М. : Просвещение, 1966. – 302 с.

21. Богуславская З. М. Выделение цвета и формы детьми дошкольниками в зависимости от характера их деятельности // Доклады АПН РСФСР, 1958. - № 1. – С. 55-58.
22. Богуславская З. М. Особенности графического воспроизведения формы предметов у детей-дошкольников в ситуации учебного рисования : в сб. «Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве»/ Под. ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. - М. : Просвещение, 1966. – 302 с.
23. Богуславская З. М. Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия формы у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР, 1961. - № 3.
24. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1. : пер. с англ. – М. : Вече, Аст, 2000. – 592 с.
25. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб : прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. - С. 501.
26. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: [пособие для воспитателя дет. сада]. – М. : Просвещение, 1985. – 176 с.
27. Бражас В. П. Экспериментально-психологическое исследование цветовых впечатлений у детей // Труды первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. - М., 1911.
28. Бреслав Г. Э. Цветопсихология и цветолечение для всех. – [2-е изд.]. – СПб : Б&К, 2003. – 212 с.
29. Бурменская Г. В. Современная американская психология развития : [учебное пособие] / Г. В. Бурменская, Л. Ф. Обухова, А. И. Подольский. – М. : Издательство МГУ, 1986. – 127 с.
30. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. – М. : Изд-во: Новая Москва, 1924. – С. 267.
31. Бююль А., Цефель П. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей : [пер. с нем.]. – СПб. : ООО «ДиаСофтЮП», 2002. - С. 223.

32. Ванслов В.В. Что такое искусство. – М. : Изобразительное искусство, 1989. – 328 с.
33. Васильева Т. Г. Дидактический игры и упражнения по ознакомлению детей 5- 7 лет с формой и величиной предметов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Т.Г. Васильева - Москва, 1973. – 20 с.
34. Веккер Л.М. Восприятие и основы его моделирования. - Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1964. – 194 с.
35. Веккер Л.М. К вопросу об уровнях отражения пространства : сб. «Материалы научного совещания по проблеме восприятия пространства и пространственных представлений» / Под ред. Б. Г. Ананьева и Б. Ф. Ломова. – Л. : Изд. Ленингр. отделения Общества психологов, 1959.
36. Величковский Б. М. Психология восприятия / Зинченко В. П., Лурия А. Р. - М. : Издательство МГУ, 1973. - 246 с.
37. Венгер Л. А. Роль двигательного моделирования объемной формы в восприятии и изображении предмета // Психологія навчання і виховання : тези доповідей на республіканській психологічній конференції. – Київ : Радянська школа, 1964.
38. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет : [книга для воспитателей детского сада] / Венгер Л. А., Венгер Н. Б., Пилюгина Э. Г. / Под ред. Л.А.Венгера. – М. : Просвещение, 1988.
39. Венгер Л. А. Восприятие и обучение / Венгер Лев Абрамович. - М. : Просвещение, 1969. - 366 с.
40. Венгер Л. А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию / Венгер Лев Абрамович // Дошкольное воспитание, 1982. - № 3. - С. 46-52.
41. Венгер Л. А. Об экспериментальном выявлении типов восприятия / Венгер Лев Абрамович // Доклады АПН РСФСР. - 1957. - № 2.

42. Венгер Л.А. О взаимосвязи в восприятии отражения частей предмета и их взаимоотношений / Венгер Лев Абрамович // Доклады АПН РСФСР. - 1959. - № 4.
43. Венгер Л. А. О способах зрительного восприятия формы предметов в раннем и дошкольном детстве : в сборнике «Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников» / Под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. - М. : Просвещение, 1965.
44. Венгер Н.Б. Об усвоении ребенком систематизации внешних свойств предметов / Н.Б.Венгер // Вопросы психологии, 1970. - № 4. - С. 77-86.
45. Власов В. Г. Иллюстрированный художественный словарь. – Спб. : Икар, 1993. – 272 с.
46. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте: Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений» / Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 84-88.
47. Водолага Н.В. Шляхи розвитку пізнавальних здібностей старших дошкільників / Н.В. Водолага // Дошкільна освіта. 2003, № 2. – С. 16-21.
48. Волков Н.Н. Цвет в живописи. - М. : Искусство, 1985. – 480 с.
49. Волокитина М. Н. Особенности восприятия и изображения плоскостных фигур в дошкольном возрасте / М.Н. Волокитина // Ученые записки Государственного научно-исследовательского института психологии. - Т.1. – М., 1940.
50. Вопросы динамики познавательной деятельности детей дошкольного и школьного возраста: [сборник статей]. - Ростов-на-Дону, 1972. – 112 с.
51. Вопросы психологии познавательной деятельности : [сборник научных трудов] / Редколегія : И.А. Баскалова. - М. : МГПИ, 1980. – 144 с.
52. Вопросы сенсорного восприятия: [сборник научных трудов] / Уральский университет им. А.М. Горького. – Выпуск 1 – Свердловск : УрГУ, 1982.

53. Вопросы эстетического воспитания в детском саду: [сборник статей]. - М. : Учпедгиз, 1960. – 132 с.
54. Восприятие и действие / Под ред. А. В. Запорожца. - М. : Просвещение, 1967. – 323 с.
55. Восприятие и деятельность / Под ред. проф. А.Н.Леонтьева. - М.: МГУ, 1976. – 320 с.
56. Восприятие и память: [сборник статей] / Ответственный ред. И.М.Подберезин. - Калинин, 1972. – 113 с.
57. Восприятие. Механизмы и модели: [сборник статей] / Под. ред. и с предисл. Н.Ю.Алексеевко. - М.: Мир, 1974. – 367 с.
58. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Выготский Лев Семенович: [книга для учителя]. – [3-е изд.] – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.
59. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Выготский Лев Семенович. – Спб.: Союз, 1997. – 224 с.
60. Выготский Л.С. Психология искусства / Выготский Лев Семенович. – М.: Искусство, 1986. – 572 с.
61. Гавриш Н.В. Особливості розвитку уяви та сприймання у процесі мовленнєво-творчої діяльності дошкільників / Н.В.Гавриш // Дошкільна освіта. 2003, № 1. – С.14-20.
62. Галкина О.И. Подготовка детей старшей группы детского сада к обучению письму и рисованию в школе: Сб. «Детский сад и школа» / Под ред. А.А.Люблинской. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.
63. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возвратной психологии / Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н.. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.
64. Гальперин П.Я. Управление познавательной деятельностью в плане восприятия // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. – с.28-34.

65. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера.- М.: Педагогика, 1976. – 235 с.
66. Генисаретский О. Мир и образ вещи / О.Генисаретский // Декоративное искусство СССР. – 1970. - № 10. – С.38-39, 42, 51-52.
67. Геометрия и восприятие изображений: [сборник статей]. - М., 1973. – 166 с.
68. Гиневская Т.О. Развитие движений руки при осязании // Известия АПН РСФСР, 1949. – Вып.14.
69. Говорова Р.И. Развитие схематизированных пространственных представлений у детей дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Р.И.Говорова. - Москва, 1975.- 22 с.
70. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
71. Гордон Е.В. Роль предметности в восприятии ребенком ахроматических цветов: автореф. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Е.В. Гордон. - М., 1947. – 21 с.
72. Гусакова М.А. Аппликация: [3-е изд., доп. и перераб.] – М.: Просвещение, 1987. – 126 с.
73. Данюшевская Т.И. Развитие восприятия отношений светлот и величин у детей дошкольного возраста / Данюшевская Татьяна // Вопросы психологии. – 1958. - № 4.
74. Данюшевская Т.И. Роль речи в восприятии и обобщении светлот объектов у детей дошкольного возраста / Данюшевская Татьяна // Доклады АПН РСФСР. – 1958. - №1.
75. Демидова Ю.О. Формування першооснов пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Ю.О. Демидова. – К., 2007. – 18 с.

76. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Коломинского Я.Л., Панько Е.А., - Минск: Універсітэцкае, 1997. – 237 с.
77. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А.Венгера, В.В.Холмовской. - М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
78. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.П. Венгера. – М.: НИИОПП, 1981. – 157 с.
79. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / Под ред. Л.А.Венгера: [2-е изд.] – М.: Просвещение, 1978.
80. Димо Джон. Детский рисунок: Диагностика и интерпритация / Под ред. Рыбина Е. - М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 272 с.
81. Дметерко Н.В. Психолого-педагогічне значення пізнавальної задачі в розумовому розвитку старших дошкільників / Дметерко Н.В. // Дошкільна освіта. - 2004р. - № 1(3). – С.25-29.
82. Дошкільна педагогічна психологія / За ред. Д.Ф.Ніколаенка. – К.: Вища школа, 1987. – 181 с.
83. Дьяченко О.М. К вопросу об использовании схематизированного образа как средства решения пространственных задач в дошкольном возрасте / Дьяченко Ольга Михайловна // Вопросы психологии. – 1973. - №2. - С.89-98.
84. Дьяченко О.М., Кирилова А.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / Дьяченко О.М., Кирилова А.И. // Вопросы психологии. – 1980. - №2. – С. 107-114.
85. Дьяченко О.М. Психическое развитие дошкольников / Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. - М.: Педагогика, 1984. – 128 с.
86. Дьяченко Н.Т. Малювання в дитячому садку. - К.: Радянська школа, 1971. – 88 с.
87. Ендовицкая Т.В. Развитие ощущений и восприятий / Ендовицкая Т.В., Зинченко В.П., Ружская А.Г. // Психология детей дошкольного возраста.

- Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Элькониной. - М.: 1964. - С.13-71.
88. Запорожец А.В. О психологии детей раннего и дошкольного возраста. - М., 1969.
89. Запорожец А.В. Восприятие и действие / Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. - М., 1967. – 322 с.
90. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность / Запорожец Александр Владимирович // Вопросы психологии. – 1967. - № 1. - С.11-16.
91. Запорожец А.В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве // Избранные психологические труды: [в 2 т.] - М.: Педагогика. – 1986. - Т.1. – С.91-99.
92. Запорожец А.В. Развитие произвольных реакций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С.130.
93. Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников / Запорожец Александр Владимирович // Дошкольное воспитание. – 1972. - № 4. - С.37-42.
94. Захарова В.М. Основы изобразительного искусства и методика изобразительной деятельности детей. - М.: Просвещение, 1969. – 72 с.
95. Зинченко В.П. Формирование зрительного образа / Зинченко В.П., Вергилес М.Ю.- М.: Издательство Московского университета, 1969. – 106 с.
96. Зинченко В.П. Сравнительный анализ осязания и зрения. Сообщения I-XI / Зинченко В.П., Рузская А.Г., Лаврентьева Т.В., Ломов Б.Ф., Тараканов В.В. // Доклады АПН РСФСР. – 1959. - № 5; 1961. - № 4, 6; 1962. - № 1, 3.
97. Злобин В.И. Формирование у младших школьников системы наглядно-образных представлений о средствах и методах изображения. // Методические рекомендации учителям ИЗО. – Харьков, 1989. – 22 с.

98. Зображальна діяльність дітей дошкільного віку: [збірник статей.] - К.: Радянська школа, 1973. – 72 с.
99. Зубарева Н.М. Дети и изобразительное искусство. Натюрморт и пейзаж в эстетическом воспитании детей 5-7 лет. - М.: Просвещение, 1969. – 111 с.
100. Івершинь А.Г. Формування проектно-художніх уявлень у старших дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / А.Г. Івершинь. – К., 2001. – 18 с.
101. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей: [изд. 2-е, доп.] - М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
102. Из опыта обучения рисованию в детском саду: [сборник статей] / Под ред. Н.В.Скворцова. - Горький, 1960. – 49 с.
103. Изучение перцептивной и мыслительной деятельности учащихся: [межвузовский сборник научных трудов] – М.: МОПИ, 1983. – 95 с.
104. Инжестойкова В.А. Формирование художественного образа у старших дошкольников: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / В.А.Инжестойкова. – М., 1987. – 16 с.
105. Исследование развития познавательной деятельности / Под ред. Дж.Брунера, Р.Олвера, П.Гринфилда. - М., 1971. – 390 с.
106. Истомина З.М. Восприятие и называние цвета / Истомина З.М. // Известия АПН РСФСР. - Вып. 113. - М., 1960.
107. История педагогики / Под ред. Н.А.Константинова, Е.Н.Медынского, М.Ф.Шабаевой. - М.: Просвещение, 1982.
108. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 304 с.
109. Кирейчева Е.В., Кирейчев А.В. Диагностика и формирование психологической готовности детей к обучению в школе: [метод. пособие] / Ред. С.О. Стряпча. - К.: Пед. пресса, 2000. – 98 с.
110. Кириченко И.А. Развитие пространственных представлений на уроках по ИЗО: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / И.А.Кириченко. – К., 1969. – 16 с.

111. Колодная А.Я. Развитие дифференцировки направлений “правого” и “левого” у детей дошкольного возраста / Колодная А.Я. // Известия АПН РСФСР. - Вып. 53. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.
112. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. – М.: Педагогика, 1984. – 120 с.
113. Коменский Я.А. Избранные пед. сочинения. [2-х т.-Т.2] / Под ред. А.И.Пискунова. - М.: Педагогика, 1982.- 576 с.
114. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / Кононко Олена Леонтіївна: Монографія / В.О. АПН України та ін. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
115. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики. – М.: Просвещение, 1982. – С.215-232.
116. Косминская В.Б., Халезова Н.Б. Основы изобразительного искусства и методика руководства изобразительной деятельности детей. [2-е изд., дораб.] – М.: Просвещение, 1987. – 124 с.
117. Коссов Б.Б. Проблемы психологии восприятия. - М.: Высшая школа, 1971. – 320 с.
118. Котляр В.Ф. Изобразительная деятельность дошкольников. – Киев: Радянська школа, 1986. – 95 с.
119. Котлярова Л.И. Восприятие знакомых и новых предметов детьми дошкольного возраста / Котлярова Л.И. // Материалы совещаний по психологии. - М.: Издательство АПН РСФСР, 1957.
120. Котырло В.К. Освоение предметов детьми-дошкольниками: Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений» / Под ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. - М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.
121. Котырло В.К. Особенности осознания величины предметов детьми дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Котырло Вера Кондратьевна - Киев, 1960. – 19 с.

122. Каплунович И.Я. Природа развития пространственного мышления / Каплунович И.Я. // Вопросы психологии. - 1999. - №1. - С.60-68.
123. К проблеме восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г. Ананьева и Б.Ф.Ломова. - Л., 1959. – 111 с.
124. Кравцова Е.Е. Психология проблемы готовности детей к обучению в школе / НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. - М.: Педагогика, 1991. – 150 с.
125. Курочкина Н.А. Обучение детей (3-7 лет) лепке животных: [Методическое пособие] - Челябинск, 1973. – 66 с.
126. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. - М.: Просвещение, 1965. – 207 с.
127. Лаврентьева Т.В. Развитие линейного глазомера у дошкольников. - В кн.: Формирование восприятия у дошкольников. - М., 1968. - С.117-153.
128. Ладивір С.О. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості / Ладивір Світлана Олексіївна // Дошкільне виховання. - 2006 р. - № 11. – С.3-6.
129. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів / Ладивір Світлана Олексіївна // Дошкільне виховання. - 2002 р. - № 10. – С.5-7.
130. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника / Ладивір Світлана Олексіївна // Дошкільна освіта. - 2003 р. - № 1. – С.39-47.
131. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. - М.: Просвещение, 1964. – 478 с.
132. Леон Лоренсо С. Роль овладения графическим планированием конструкций в умственном развитии детей дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / С. Леон Лоренсо. - М., 1980. – 21 с.
133. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / Леонтьев Алексей Николаевич. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

134. Лернер Г.И. Психология восприятия объемных форм: По изображениям. - М., 1980. – 136 с.
135. Лисаковский И.Н. Художественная культура. Термины. Понятия. Значение. Словарь-справочник. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 240 с.
136. Лисина М.И., Шеръязданова Х.Т. Специфика восприятия и общения у дошкольников. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 76 с.
137. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності / Литвиненко І. // Дошкільне виховання. – 2002. - № 4. - С.22.
138. Литвиненко І.С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.С. Литвиненко. – Одеса, 2002. – 19 с.
139. Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства. - М.: Издательство МГУ, 1981. – 224 с.
140. Логвиненко А.Д. Психология восприятия. М.: Издательство МГУ, 1987. – 81 с.
141. Лурия А.Р. Материалы к курсу лекций по общей психологии / Лурия Александр Романович. - М.: Издательство МГУ. - Выпуск 2. Ощущения и восприятие. - 1975. – 112 с.
142. Люблинская А.А. К вопросу о познании пространства и времени. Сб. «Вопросы теории познания» / Под ред. А.Д.Корчагина и В.В.Орлова. Пермское книжное издательство, 1961.
143. Люблинская А.А. Овладение пространственными отношениями у ребенка дошкольного возраста. Сб. «Проблемы психологии» / Под ред. Б.Г.Ананьева. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1948.
144. Люблинская А.А. Роль речи в развитии восприятия у детей дошкольного возраста. Сб. «Вопросы общей и детской психологии» / Под ред. Б.Г.Ананьева. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954.

145. Максимова З.Н. Дидактические упражнения и игры по ознакомлению детей 3-5 лет с цветом: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / З.Н.Максимова. - М., 1973. – 19 с.
146. Малікова Ю.В. Дидактична гра як засіб засвоєння старшими дошкільниками системи сенсорних еталонів / Ю.В. Малікова // Дни науки – 2007 : материалы III международной научно-практической конференции, 1-15 апреля 2007 г. – Днепропетровск: Наука и образование. - 2007. – Т. 5. - С.43-45. – (Педагогические науки).
147. Малікова Ю.В. До проблеми сенсорного виховання дошкільників на заняттях з образотворчої діяльності / Ю.В. Малікова // Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика – 2006: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції, 16-30 червня 2006 р. - Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – Т. 9. - С.19-21. – (Педагогічні науки).
148. Малікова Ю.В. Коригуючий характер навчання дошкільників засобам малювання / Ю.В. Малікова // Теорія і практика управління педагогічними процесами: [тези доповідей II міжнародної науково-практичної конференції] (Одеса, 27 жовтня 2005 р.) / М-во освіти і науки України, Південноукр. держ. пед.. ун-т ім.. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – С.26-27.
149. Малікова Ю.В. Оволодіння дітьми старшого дошкільного віку перцептивними діями / Ю.В. Малікова // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.П.Могили, 2006. – Т. 50. Вип. 37. - С.161-165.
150. Малікова Ю.В. Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку / Малікова Юлія // IV Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині Костянтина Дмитровича Ушинського. – Одеса, 2006. – с.93-95.
151. Малікова Ю.В. Результати апробування педагогічних умов сенсорного розвитку дошкільників засобами образотворчого мистецтва / Ю.В. Малікова // Науковий вісник Південноукраїнського державного

- педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: зб. наукових праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2008. - № 3. – С. 7-13.
152. Малікова Ю.В. Сенсорне виховання в сучасній теорії і практиці дошкільної освіти / Ю.В. Малікова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: зб. наукових праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. – №3-4. - С.154-159.
153. Малікова Ю.В. Сенсорне виховання у спадщині видатних педагогів минулого / Ю.В. Малікова // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: зб. наукових праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. - № 3-4. – С.151-153.
154. «Малюк». Програма виховання дітей дошкільного віку. / Під ред. Плохій З.П.: [Вид. 2-ге, доопрацьоване і доповнене]. – Київ, 1999. – 286 с.
155. Мантула Т.І. Наступність у формуванні цілісного сприйняття природи між дошкільною та початковою ланками освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т.І.Мантула. – К., 2007. – 48 с.
156. Маршак Б.М. Рисование дошкольника на основе наблюдений окружающего. - Минск: Нар. асвета, 1964. – 74 с.
157. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под ред. Т.С.Комаровой: [3-е изд., дораб.] – М.: Просвещение, 1991. – 254 с.
158. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Под ред. Н.П.Сакулиной, Т.С.Комаровой. – М.: Просвещение, 1979. – 272 с.
159. Мороз І.В. Кваліфікаційні роботи у педагогічному вузі. Методика написання, правила оформлення і порядок захисту. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – 109 с.

160. Мусейбова Т.А. Генезис отражения пространства и пространственной ориентации у детей дошкольного возраста / Мусейбова Т.А. // Дошкольное воспитание. – 1970. - №3 - С. 36-41.
161. Мусейбова Т.А. Развитие понимания пространственных отношений и отражение их в речи у детей дошкольного возраста. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений» / Под ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
162. Мухацька Б. Стимулювання пізнавальної активності дітей у дитячому садку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Б. Мухацька. – К., 2001. – 41 с.
163. Мухин С.В. Восприятие цвета и формы предметов детьми дошкольного возраста // Ученые записки МГЛИ им.В.И.Ленина - Т. XXVII. - Вып.2. - 1941.
164. Мухин Ю.М. О влиянии перерыва в занятиях на уровень ошибки в передаче пропорций. Сб. «Проблемы восприятия пространства и времени» / Под ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. - Л.: Изд Ленингр. отделения Общества психологов, 1961.
165. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / Мухина Валерия Сергеевна. - М.: Педагогика, 1981. – 239 с.
166. Мухина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А.Венгера. - М: Просвещение, 1975.- 387 с.
167. Надирашвили Ш.А. Психологическая природа восприятия (с позиции теории установки). – Тбилиси: Мецнлереба, 1976. – 256 с.
168. Натадзе Р.Г. К вопросу о факторах непосредственного восприятия правого и левого направлений пространства // Сообщения АН Грузинской ССР. – Т. XII. - № 3. - Тбилиси, 1951.
169. Натадзе Р.Г. К вопросу о роли фактора руки при непосредственном восприятии правого и левого направлений пространства // Сообщения АН Грузинской ССР. - Т. XII. - № 4. - Тбилиси, 1951.

170. Ніколенко Д.Ф. Формування естетичних почуттів у дітей дошкільного віку. - К.: Радянська школа, 1967. – 95 с.
171. Ничкало С.А. Мистецтвознавство: Короткий тлумачний словник. – К.: Либідь, 1999. – 208 с.
172. Одерій Л.Є. Зображувальне мистецтво як засіб розвитку художньої творчості дітей дошкільного віку / Одерій Л.Є., Козлова О.А. // Дошкільна освіта. - 2004 р. - № 1(3). – С.42-46.
173. Одуева Н.К. О переходе от ощущения к мысли. К истории умственного развития ребенка. - М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 120 с.
174. Олійник Л. Активізація спонтанної діяльності. Ознайомлення дітей раннього віку з сенсорними еталонами / Олійник Лія Миколаївна // Дошкільне виховання. – 1996. - № 6. - С.18-20; № 8. - С.10-12.
175. Олійник Л.М. Формування уявлень про властивості і співвідношення предметів у дітей раннього віку: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Олійник Лія Миколаївна. – К., 2005. – 209 с.
176. Парамонова А., Ударовских Г. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей (ст.д.в.) / Парамонова А., Ударовских Г. // Дошкольное воспитание. – 1985. - № 7. - С.46-49.
177. Пасічний А.М. Образотворче мистецтво. Словник – довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 216 с.
178. Педагогическая энциклопедия / Гл.ред.: И.А.Каиров, Ф.Н.Петров и др., Т. 3, М.: Советская Энциклопедия, 1966.
179. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов, Л.С.Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
180. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология / Пиаже Жан. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

181. Пилюгина Э.Г. Занятия по сенсорному воспитанию (с детьми раннего возраста): Пособие для воспитателей д/с / Пилюгина Эмма – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
182. Пилюгина Э.Г. Сенсорное воспитание детей раннего возраста в процессе ознакомления с цветом: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Пилюгина Эмма. - М., 1972. – 18 с.
183. Познавательные процессы: ощущения, восприятие: [Сборник статей] / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР / Под ред. А.В.Запорожца и др. – М.: Педагогика, 1982. – 336 с.
184. Поддьяков Н.Н. Возрастные особенности умственного развития детей старшего дошкольного возраста – В кн.: Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. – М., 1976.
185. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника / Поддьяков Николай Николаевич - М.: Педагогика, 1977. – 271 с.
186. Поддьяков Н.Н. О формировании наглядно-образного мышления / Поддьяков Николай Николаевич // Вопросы психологии. – 1973. - № 3. – С.114-117.
187. Поддьяков Н.Н. Предвидение результатов пространственного перемещения объектов у детей-дошкольников. Тезисы докладов на II съезде психологов. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
188. Половіна О.А. Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом): автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / О.А.Половіна. – К., 2007. – 17 с.
189. Полуянов Ю.А. Дети рисуют. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.
190. Пономарев Я.А. Психология творчества / Пономарев Яков Александрович. – М.: Наука, 1976. – 302 с.

191. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Поніманська Тамара Іллівна – К.: Академвидав, 2004. – С.204.
192. Преемственность в изобразительной деятельности дошкольников и младших школьников: [сборник статей] / Под ред. В.С.Кузина. - М.: Просвещение, 1974. – 143 с.
193. Прессман А.А. О роли предметного действия в формировании зрительного образа ребенка. Сб. “Проблемы психологии” / Под ред. Б.Г.Ананьева. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1948.
194. Проблема цвета в психологии / Отв. редактор А.А.Титькин. – М.: Наука, 1993. – 207 с.
195. Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений / Под ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
196. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н.Н.Поддьякова, Н.Я. Михайленко; НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1987. – 190 с.
197. Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном возрасте / Под ред. Л.А.Венгера. - М., 1980. – 85 с.
198. Проскура Е.В. Развитие познавательных способностей дошкольников / Под ред.Л.А.Венгера. – К.: Радянська школа, 1985. – 128 с.
199. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М.Степанов. – К.:Академвидав, 2006. – 424 с.
200. Психологічна спадщина К.Д. Ушинського / Під ред. Г.С.Костюка. - К.: Радянська школа, 1963. - С.38-43.
201. Психологический словарь. 3-е изд., доп. и перераб. / Авт. и сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 640 с. - (Серия «Словари»).

202. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. - М.: Просвещение, 1964. – 352 с.
203. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина. - М.: Просвещение, 1965. – 294 с.
204. Психология ощущений и восприятия / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Любимова, М.Б.Михалевской: [2-е изд. испр. и доп.] – М.: чеРо, 1999. – 610 с.
205. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – С.117-119.
206. Пути активизации познавательной деятельности детей дошкольного возраста: [сборник научных трудов] / Ответственный редактор М.Н.Аксенова. – Горький: ГГПИ, 1981.
207. Пути совершенствования умственного воспитания дошкольников: [Межвузовский сборник научных трудов] / Ульяновский гос. пед. Институт. - Ульяновск, 1986. – 166 с.
208. Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве: [сборник статей] / Под ред. А.В.Запорожца, М.И.Лисиной. - М.: Просвещение, 1966. – 302 с.
209. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.А. Поддьякова, А.Ф.Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
210. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А.Венгера – М.: Педагогика, 1986.- 224 с.
211. Рекомендации по выявлению умственно одаренных детей старшего дошкольного возраста / Под ред. О.М.Дьяченко, А.И.Булычевой. - М.: МО и ПК, 1996.
212. Роганова М.В. Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтв: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / М.В. Роганова. – К., 2001. – 17 с.

213. Розенфельд Ф.С. Особенности осязательных восприятий ребенка-дошкольника / Розенфельд Ф.С. // Известия АПН РСФСР. - Вып.17. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.

214. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии восприятия. Сб. «Исследования по психологии восприятия» / Под ред. С.Л.Рубинштейна. -М.: Изд-во АН СССР, 1948.

215. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы: Метод. Пособие / Под. ред. И.В.Дубровиной, - М.: Академия, 1997. – 128 с.

216. Сазонтьев А.А. К вопросу о развитии восприятия пространства и пространственных представлений у дошкольников. Сб. «Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений» / Под ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.

217. Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду. Пособие для воспитателей / Сакулина Н.П., Комарова Т.С. - М.: Просвещение, 1973. – 208 с.

218. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве / Сакулина Н.П. - М.: Просвещение, 1965. – 214 с.

219. Самостоятельная художественная деятельность дошкольников / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М.: Педагогика, 1980. – 208 с.

220. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н.Н.Поддьякова, В.Н.Аванесовой: [2-е изд.] – М.: Просв., 1981. – 192 с.

221. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н.П.Сакулиной, Н.Н.Поддьякова. - М.: Просвещение, 1964. – 215 с.

222. Сенсорное воспитание дошкольников / Под ред. А.В.Запорожца, А.П.Усовой. - М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1963. – 228 с.

223. Сенсорные и сенсомоторные процессы: [сборник статей] / Под ред. Б.Ф. Ломова. - М.:Педагогика, 1972. – 312 с.

224. Скиданова Л.Я. Декоративне малювання та ліплення в дитячому садку / Скиданова Л.Я., Сіргенко Л.І. - К.: Радянська школа, 1976. – 63 с.
225. Совершенствование умственного воспитания детей дошкольного возраста: [Межвузовский сборник научных трудов]. – Челябинск: ИГПИ, 1984. – 169 с.
226. Современный словарь-справочник по искусству / Науч. ред. и сост. А.А.Мелик-Пашаев. – М.:Олимп: ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – 816 с.
227. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – М.: «Современное слово», 2001. – 928 с.
228. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Н.Н.Поддьяков, В.Н.Аванесова, К.Э.Фабри и др. – М.: Педагогика, 1980.
229. Содержание умственного воспитания детей дошкольного возраста: [сборник научных трудов] / Науч. редакция В.И.Логинова, П.Г.Саморукова. – Л.: ЛГПИ, 1978.
230. Сохина В.П. Формирование процессов зрительного анализа формы у детей дошкольного возраста: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / В.П. Сохина. - М., 1963. – 20 с.
231. Степанов В.Г. Психологические особенности перцептивной деятельности школьников и учет их в учебно-воспитательной работе: Учебное пособие / Степанов В.Г. – М.: МОПИ, 1989. – 81 с.
232. Структура познавательной деятельности: [Межвузовский сборник научных трудов] / Отв. ред. В.С.Ивашкин и др. – Владимир: ВГПИ, 1989. – 140 с.
233. Суржанська В.А. Творчі завдання як засіб формування пізнавальної активності старших дошкільників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеці. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / В.А. Суржанська. – К., 2004. – 18 с.
234. Сысуева Л.И. Дидактические упражнения и игры по ознакомлению детей 4-го и 5-го года жизни с формой и величиной предметов: автореф.

- дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Л.И.Сысуева. - М., 1972. – 28 с.
235. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А.П.Усовой, Н.П.Сакулиной. - М.: Просвещение, 1965. – 188 с.
236. Теория и методика изобразительной деятельности в детском саду: [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Просвещение, 1985. – 255 с.
237. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания / Теплов Б.М. // Изв. АПН РСФСР. - Вып. 11. - М.- Л., 1947. - С. 8.
238. Тих Н.А. К вопросу о генезисе восприятия пространства / Тих Н.А. // Известия АПН РСФСР. - Вып. 86. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
239. Ткачук Т.А. Розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку у спілкуванні з вихователем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.А. Ткачук. – К., 2004. – 23 с.
240. Улькіна Т.В. Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.В.Улькіна. – К., 2006. – 25 с.
241. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н.Н.Поддьякова, Ф.А.Сохина. – 2-е изд., дораб.- М.: Просвещение, 1988.
242. Умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.Н.Поддьякова. - М., 1972. – 288 с.
243. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольников: Практикум для сред. и высш. педагог. учеб. заведений и работников дошк. учр. – М.: Академия, 1996. – 96 с.
244. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие. – М.: Академия, 1996.
245. Фаусек Ю. Значение рисования в школе Монтессори. – Изд-во: Время, Пг., 1923. – С. 28.

246. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника / Под ред. В.Н.Шацкой. - М., 1961. – 334 с.
247. Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей / Под ред. Б.Г.Ананьева. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
248. Формирование восприятия цвета у дошкольников: [сборник статей] / Под ред. А.В.Запорожца, Л.А.Венгера. - М.: Просвещение, 1968. – 278 с.
249. Формирование восприятия у дошкольников / Под ред. А.В.Запорожца, Л.А.Венгера. - М.: Просвещение, 1968.
250. Формы организации художественной деятельности дошкольников / Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М.: ЦСПО РСФСР, 1977. – 50 с.
251. Фрилинг Г. Человек – цвет – пространство. Прикладная цветопсихология / Фрилинг Г., Ауэр К.: [сокр. пер. с нем. О.В.Гавалова]. - М.: Стройиздат, 1973. – 117 с.
252. Фунтікова О.О. Дитина й розумова діяльність: до питання про навчання Фунтікова О.О. // Дошкільна освіта. – 2004. - № 4 (6). – с.33-37.
253. Холмовская В.В. Роль эталонов формы в различении пропорций детьми дошкольного возраста / Холмовская В.В. // Новые исследования в педагогических науках. – 1965. - № 4.
254. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер и М.Б.Михайлевской. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – 400 с.
255. Художественная самостоятельная деятельность детей 4-7 лет: Тезисы докладов и выступлений к Всесоюзной научно-практической конференции / Под ред. проф. Н.А.Веглучиной. - М., 1976. – 189 с.
256. Целма Е.М. Художественное переживание в процессе восприятия искусства / Целма Е.М. – Рига: ЛГУ, 1974. – 24 с.
257. Цеханская Л.И. Об особенностях наглядно-образного мышления в детском рисунке / Цеханская Л.И. // Дошкольное воспитание. – 1976. - № 6. - С.44-51.

258. Цеханская Л.И. Овладение построением и использованием графических моделей в дошкольном возрасте / Цеханская Л.И. // Дошкольное воспитание. – 1977. - № 12. - С.37-42.
259. Цеханская Л.И. Формирование графического моделирования в продуктивных видах деятельности дошкольника: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Л.И. Цеханская. - М., 1976. – 14с.
260. Чеботарев Д.Н. Развитие ощущений и восприятий у детей дошкольного возраста / Чеботарев Д.Н. // Дошкольное воспитание. – 1957. - № 5.
261. Черков А.В. Психологический анализ процесса овладения ребенком нормами общественного поведения на основе игры: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / А.В. Черков. - М., 1949. – 23 с.
262. Четверухин Н.В. Вопросы формирования и развития пространственных представлений и пространственного воображения / Четверухин Н.В. // Известия АПН РСФСР. - Вып. 21. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1945.
263. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур / Чистякова Г.Д. // Вопросы психологии. – 1991. - № 6. – С.103-111.
264. Шабалин С.Н. Восприятие формы дошкольником / Шабалин С.Н. // Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. - Т. XVIII. - Л., 1939.
265. Шенцова С.Б. Перспективы использования компьютерной игры для развития перцептивных действий у старших дошкольников / Шенцова С.Б. // Молодые ученые – московскому образованию: Материалы IV городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М., 2005. – с.1. – Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/index.php>
266. Ширяева Н. Влияние конструирования на умственные способности детей / Ширяева Н. // Дошкольное воспитание. – 1985. - № 10. – С.28-31.

267. Шиф Ж.И. Развитие познания цвета у глухих и слышащих детей. В сборнике “О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей” / Под ред. И.М.Соловьева. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
268. Шифман Л.А. Осязательное, тактильное восприятие формы; взаимосвязь органов чувств и видов чувствительности. Ленинград, 40-е гг.
269. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах // Избранные психологические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.; Воронеж: Институт практической психологии. НПО «МОДЭК», 1995. - 416 с.
270. Якобсон С.Г. К вопросу о развитии восприятия форм / Якобсон С.Г. Рукопись. М., 1947.
271. Cox V.J. Validity of a Preschool Colour Vision Test // *Journal of School Health*. – 1971. - № 3. – P. 163-165.
272. Cox M.V., Young children’s viewer-centered representations: Drawings of a cube placed inside or behind a transparent or opaque beaker / Cox M.V., Martin A. // *Intern.J.Behav.Devel*, 1988. - V. 11. - P. 233-245.
273. Duthie R. K. The adolescent's point of view: Studies of form in conflict / Freeman N. H., Cox M. V. (eds.) *Visual order*. - Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
274. Goodnow J.J. *Children drawing* / Goodnow J.J. - Cambridge: MA Harvard University Press, 1977.
1. Montford E. Puzzlemaking and Part-Whole Perception of Two-Year-Old and Four-Year-Old Children / Montford E., Readick C. // *Early Child Development and Care*. – 2008. - № 5. – P. 537-550.
275. Nicholls A. L. Drawing development: From similarity of features to direction / Nicholls A. L., Kennedy J. M. - *Child Devel*, 1992. - V. 63. - P. 227—241.
276. O’Hare D. Children’s Sensitivity to Different Modes of Colour Use in Art / O’Hare D., Cook D. // *British Journal of Educational Psychology*. – 1983. - № 3. – P. 267-277.

277. Reid D. Young Children's Perception of Colour on a School Microcomputer / Reid D., Wicks S. // Programmed Learning and Educational Technology. – 1988. - № 4. – P. 348-353.

278. Таблицы распределений. – Режим доступа: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/modules/sttable.html>.

Додаток А

Програма сенсорного розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва в старших групах дошкільних навчальних закладів

Пізнавально-навчальний етап

Перший етап охоплює три місяці: вересень, жовтень і листопад. Він містить 24 заняття з малювання, 12 занять з ліплення і 12 з аплікації.

Мета навчання - збагачення уявлень дітей про якості й властивості оточуючих предметів та збагачення їхнього словника сенсорною термінологією.

Педагогічна умова - організація цілеспрямованих обстежень властивостей і якостей предметів та відображення їх у мовленні дітей.

Перша серія занять, спрямована на формування в дітей навичок роботи з кольором, а саме: впізнавання, розрізнення, самостійне називання та відтворення кольорів спектра; впізнавання, розрізнення, самостійне створення відтінків кольорів спектра за світлотою та проміжних за

кольоровим тоном, порівняння та групування предметів за цією ознакою; розрізнення теплих і холодних кольорів спектра та їх відтінків за світлотою, кольоровим тоном, групування предметів за цією ознакою; розвиток перцептивних дій: ідентифікації (дій, що виконуються при обстеженні властивостей предмета, які цілком збігаються з наявними еталонами, виступають як вибір за зразком) та дій прирівнювання до еталону (використання зразка-еталону для виявлення і характеристики властивостей предметів, що відхиляються від цього зразка, тобто тих, що є близькими до нього, але не співпадають з ним).

Малювання з теми «Веселка під час літнього дощу» (техніка монотипії)

Мета: ознайомлювати дітей з послідовністю розташування кольорів у спектрі та закріплювати їх назви; учити працювати технікою монотипії.

Словник: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий – кольори; сухий – мокрий, світлий – темний; яскравий – блідий; один за одним.

Матеріал: аркуші білого паперу, гуашеві фарби, пензлі, кафельні плитки та картонні смужки кольорів спектра, баночки з водою (за кількістю дітей у групі), вірш Л. Кондрацької «Веселка» та вірш М. Сингаївського.

Вправа «Склади веселку»

Мета: закріплювати послідовність розташування кольорів у спектрі.

Словник: червона, оранжева, жовта, зелена, голуба, синя, фіолетова; попередня – наступна; один за одним.

Матеріал: набір із 7 смужок 7 кольорів спектра.

На краю стола перед кожною дитиною викладається набір із 7 смужок 7 кольорів спектра. За інструкцією вихователя діти викладають смужки перед собою, називаючи їх кольори: «Червона, оранжева, жовта, зелена, голуба, синя, фіолетова». Виконання вправи триває 2-3 хвилини.

У межах цієї серії проводяться заняття з малювання «Спогади про літо», «Збір урожаю», «Український рушник», «Осінні листочки», «Дощовий осінній день», «Візерунок на тарілочки», «Натюрморт «Виноградне гроно» (технікою пальцевого живопису) та інші.

Вправа «Чарівні кружечки»

Мета: закріплювати вміння самостійно отримувати проміжні відтінки кольорів спектра, активізувати словник дітей їх назвами.

Матеріал: круги кольорів спектра, вирізані з щільного прозорого поліетилену та аркуші білого паперу.

Словник: назви кольорів спектра; назви їх проміжних відтінків: жовтогарячий, жовто-зелений, пурпурний тощо.

Заняття з малювання обмеженою кількістю кольорів, спрямовані на навчання дітей висвітлення кольору та засвоєння відтінків кольорів за світлотою, проводяться з тем «Осінні листочки», «Дощовий осінній день», «Осінь у парку», а також дидактичні ігри: «Допоможи фарбам», «Кольоровий потяг (варіант 2)», що є як частиною занять з образотворчої діяльності.

Дидактична гра «Кольоровий потяг» (варіант 1)

Мета: закріплювати уявлення дітей про систему кольорів, взаємозв'язок кольорів та їх проміжних відтінків за кольоровим тоном.

Словник: червоно-оранжевий, жовто-оранжевий, жовто-зелений, синьо-зелений, синьо-фіолетовий, червоно-фіолетовий (пурпурний) тощо; попередній – наступний; один за одним; спереду – позаду, між.

Матеріал: потяг, дванадцять вагончиків з кордону (15 X 20см), розфарбовані в шість спектральних кольорів: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, а також шістьох проміжних відтінків за кольоровим тоном: червоно-оранжевий, жовто-оранжевий, жовто-зелений, синьо-зелений, синьо-фіолетовий, червоно-фіолетовий (пурпурний).

Особливість роботи - дванадцять дітей виходять уперед і отримують вагончики різних кольорів, вихователь тримає паровоз, а інші діти групи отримують вагончики проміжних відтінків. Потрібно, щоб всі вагончики встали на свої місця відповідно до вагончиків-кольорів.

Дидактична гра «Кольоровий потяг» (варіант 2)

Мета: закріплювати уявлення дітей про систему кольорів, взаємозв'язок кольорів та їх відтінків за світлотою.

Словник: світлий – темний; темно-синій, світло-фіолетовий – бузковий, світло-червоний – рожевий, світло-зелений тощо; попередній – наступний; один за одним; спереду – позаду, між.

Матеріал: паровоз, дванадцять вагончиків з кордону (15 X 20см), розфарбовані у шість спектральних кольорів: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий; а також квитки з паперу 2-3 відтінків кольорів спектра за світлотою (за кількістю дітей в групі).

Особливість роботи – зміст збігається з варіантом I, але замість вагончиків діти отримують квитки відтінків кольорів спектра за світлотою, відповідно яких діти групуються біля вагончиків.

Вправа «Допоможи фарбам»

Мета: учити дітей висвітленню кольору та складанню ряду за світлотою.

Словник: темна-світла, темніша-світліша, попередня-наступна, один за одним.

Матеріал: аркуші білого паперу, гуашеві фарби червоного, жовтого та білого кольорів; пензлі, палітри, банки з водою, персонажі з паперу Темна та Світла фарби, п'ять прямокутників кольору від білого, рожевого до червоного (за кількістю дітей).

Особливість роботи – діти викладають прямокутники в ряд від найтемнішого до найсвітлішого.

Через тиждень після спеціального організованого під час прогулки обстеження дерев в осінньому вбранні проводиться заняття з малювання за

уявленням «Осінь у парку» з використанням лише червоної, жовтої та білої фарб.

З метою навчання дітей розподілу кольорів і їх відтінків на теплі й холодні, групування предметів за цією ознакою проводяться заняття з малювання обмеженою кількістю кольорів з тем: «Літня спека», «Подорож до Африки», «Намалюємо Північ», «Прийшла зима до міста».

Друга серія занять спрямована на формування в дітей навичок роботи з формою, а саме: впізнавання, розрізнення, називання, самостійне відтворення предметів простих геометричних форм та відхилень від неї; групування предметів за цією ознакою; ідентифікація та прирівнювання предметів до еталонів за формою; впізнавання предметів складної форми та виокремлення їх складових частин.

З цією метою проводяться заняття: малювання «Ляпкографія», «Черепашка», «Керамічна іграшка: півник, олень, індик», «Дерева і кущі», «Тарілка, чашка, глечик»; аплікації «Скатертина», «Іжачок готується до зими», «Дерева і кущі (обривання паперу)», «Осінні хмарки», «Зайчик з морквою», «Лялька в сукні», «Чайний посуд»; ліплення з тем: «Грибок», «Іжачок», «Півник – золотий гребінник», «Черепашка», «Білченя гризе горішок», «Дівчинка в шубці» тощо.

Ліплення з теми «Яблука та сливи»

Мета: учити дітей ліпити яблуко і сливу з натури, аналізувати і передавати їх форму, пропорції та характерні особливості.

Словник: круглий, овальний, видовжений; більший – менший; гладкий; розкочування, витягування, відтягування, згладжування; узагальнюючи родові поняття другого порядку: яблуко, слива – фрукти.

Матеріал: заздалегідь підготовлена глина, стеки й дошка, тарілки з фруктами – яблуком та сливою (за кількістю дітей).

Малювання з теми «Фрукти» (з натури)

Мета: закріплювати знання про основні й неосновні кольори спектра, їх взаємовідносність, учити відтворювати їх; учити обстежувати

натуру, виділяти характерні особливості форми, світло, кольорові співвідношення, вчити передавати простір на папері.

Словник: назви кольорів спектра; темно-зелений, світло-зелений, світло-жовтий, коричневий; світліший – темніший; на, під, поруч, вище – нижче; справа – зліва; перед – поза, спереду – позаду.

Матеріал: білі аркуші паперу, пензлики, гуашеві фарби, репродукції І. Хруцького «Квіти і плоди», І. Машкова «Овочі і фрукти» на дошці, а також стиглі осінні фрукти – сливи, жовта груша, зелене яблуко (по одній тарілці на стіл).

У межах цієї серії занять проводяться вправи на створення зображення предмета із запропонованих дітям готових різноманітних фігур та уточнення їх словесного позначення («Паперова мозаїка», «На що схоже?»), а також на закріплення вміння виокремлювати ознаки певної форми (різноманітні варіанти вправи «Що далі?»).

З метою закріплення набутих навичок проводяться заняття з малювання технікою гризайлі – діти створюють зображення предмета за принципом «На що схоже?» шляхом нанесення тонової плями на вологий папір та домальовування обрисів характерних деталей предмета («Фрукти», «Свійські тварини», «Мешканці підводного світу»).

Заняття з тем «Овочі в кошику», «Чайний посуд» сприяють засвоєнню дітьми еталонів форми, навчанню способів обстеження предметів, уточненню словесного позначення ознак форми предметів. При виконанні аплікацій з тем «Регата», «Лялька в сукні», «Зайчик з морквою», «Дерева й кущі (техніка обривання паперу)», «Осінні хмарки» діти використовують засвоєні навички обстеження предметів і співвіднесення форми предмета з еталоном при створенні виразного зображення об'єктів з їх частин.

Третя серія занять спрямована на формування у дітей навичок роботи з такою ознакою предметів, як величина, а саме: самостійне відтворення і порівняння двох різних за величиною предметів на око та за

допомогою умовної мірки; самостійне відтворення трьох різних за величиною предметів: великого, маленького, ще меншого; їх порівняння на око та за допомогою умовної мірки; встановлення та передавання пропорційних відношень між предметами (на скільки один більший або менший, ніж інший) та між частинами предметів складної форми; побудова серіаційного ряду за величиною (до 5 елементів) та знаходження місця предмета в ряді однорідних предметів.

З цією метою проводяться заняття з малювання «Осінні листочки», «Лісові грибочки», «Кішка та кошенята» «Кімнатна рослина папірус»; аплікація «Ялинки», «Витинанка»; ліплення «Овочі в кошику», «Тарілочки для трьох ведмедів», «Виноградне гроно».

У межах цієї серії проводяться різні варіанти гри «Побудуй сходи», спрямованої на навчання дітей будувати серіаційний ряд з декількох однорідних предметів за величиною, дидактичні ігри «Сходи зламались», спрямована навчити дітей помічати порушення у ряді та додавати елементи, яких не вистачає, та «Магазин подарунків» у різних її варіантах, спрямована на навчання дітей встановлювати відповідність між декількома рядами предметів, впорядкованих за величиною, та іншими параметрами.

Дидактична гра «Магазин подарунків»

Мета: учити дітей встановлювати відповідність між декількома рядами предметів, впорядкованих за величиною.

Словник: більша – менша, маленька – велика – найбільша, правий – лівий, попередній – наступний, одне за одним.

Матеріал: два набори з чотирьох чашок-подарунків, що послідовно змінюються за величиною (найменша – 5см, найбільша – 9см); коробки для подарунків, банти із стрічок для подарунків, листівки.

Особливість роботи – діти добирають до чашок-подарунків коробки відповідного розміру.

Відтворювально-моделювальний етап

Другий етап формувального експерименту охоплює грудень, січень і лютий місяці та містить 20 занять з малювання, 10 з ліплення й 10 занять з аплікації.

Мета - закріплення набутих дітьми на першому етапі сенсорних знань, умінь і навичок; удосконалення перцептивних дій шляхом ускладнення запропонованих ознак і оволодіння діями перцептивного моделювання, що підводить дітей до розвитку аналітичного сприймання на третьому етапі формувального експерименту.

Педагогічна умова - інтеракція ігрової й образотворчої діяльності дітей у процесі засвоєння сенсорних еталонів.

Перша серія занять спрямована на удосконалення навичок роботи з кольором, а саме: закріплення набутих дітьми навичок роботи з кольором; знайомство зі складними відтінками кольорів спектра; навчання розподілу цих відтінків на теплі й холодні; навчання виділення цих ознак в оточуючих предметах та використання набутих навичок для створення виразних художніх образів.

Малювання з теми «Дарунки осені» (гризайль)

Мета: закріплювати знання основних кольорів спектра та способів отримання проміжних відтінків та відтінків за світлотою; вчити передавати характерні виразні образи осінніх фруктів і овочів засобами кольорових плям; удосконалювати вміння створювати зображення технікою гризайлі.

Словник: назви кольорів спектра та їх проміжних відтінків; темний – світлий – найсвітліший.

Матеріал: аркуші паперу, акварельні фарби червоного, жовтого, синього, чорного і білого кольорів, пензлі, палітри, склянки з водою (за кількістю дітей); репродукції натюрмортів із зображенням осінніх фруктів та овочів; загадки про осінні овочі та фрукти.

Особливості роботи – відповідно до задуму діти наносять на вологий папір різнокольорові плями (створюють шляхом змішування кольорів, висвітлення кольору), а потім крупними мазками надають їм відповідної

форми, і, використовуючи різні типи ліній, надають зображенням довершеності.

Малювання з теми «Метелик»

Мета: знайомити дітей зі складними відтінками кольорів спектра, вчити їх самостійно відтворювати, розвивати орієнтування дитини на площині аркушу; удосконалювати дії співвіднесення з еталоном.

Словник: назви складних відтінків кольорів спектра; на, під, поруч, вище – нижче; справа – зліва; перед – поза, спереду – позаду, симетричний.

Матеріал: тоновані аркуші паперу з нанесеним контуром зображення метелика, гуашеві фарби, пензлі, палітри, склянки з водою (за кількістю дітей); зображення метеликів та гербарії із засушеними метеликами.

На початку заняття з метою удосконалення перцептивних дій співвіднесення з еталоном проводиться вправа «Добери половинку».

Вправа «Добери половинку» (у варіанті «Метелики»)

Мета: удосконалювати перцептивні дії співвіднесення з еталоном.

Словник: назви теплих і холодних кольорів спектра, їх відтінків.

Матеріал: зображення метеликів, крильця яких мають візерунки різних сполучень кольорів; зображення кожного метелика нанесено на дві окремі картки таким чином, щоб при їх складанні діти отримували цілісне зображення (кожна дитина отримує набір із 6 зображень).

Перед кожною дитиною з лівого боку розкладають ліві половинки зображень метеликів, з правого боку – праві половинки зображень упереміж. Діти беруть по одній картці з лівого боку, називають кольори, використані у візерунках на крильцях, і добирають відповідну половинку з тих, що розміщені з правого боку.

Особливість роботи - після проведення вправи діти створюють зображення метеликів: спочатку розфарбовують одну половинку контуру з використанням складних відтінків кольорів спектра, а потім створюють такий самий візерунок на іншій половинці у дзеркальному відображенні.

Вправа «Добери половинку» також використовується на заняттях другого етапу в різних її варіантах («Яблука», «Листя», «Чашки», «Сніжинки», «Глечики» тощо).

Закріплення набутих дітьми навичок створення складних відтінків кольорів здійснюється на заняттях з малювання «Враження від Новорічних свят», «Ялинка і сосна», «Святковий салют», «Зима в лісі», «Косівський розпис» тощо.

Малювання з теми «Килим з опалого листя» (метод відтиску)

Мета: закріплювати вміння створювати складні відтінки кольорів спектра, вчити відтворювати певний ритм у розташуванні окремих кольорових тонів та форм, розвивати орієнтування дитини на площині аркушу.

Словник: назви складних відтінків кольорів спектра; на, під, поруч, вище – нижче; справа – зліва; перед – поза, спереду – позаду.

Матеріал: тоновані аркуші паперу круглої форми, гуашеві фарби, пензлі, палітри, склянки з водою (за кількістю дітей); засушене листя різних порід дерев; вірш про осінь, репродукції пейзажів із зображенням осінніх змін у природі.

Особливість роботи – діти наносять на аркуш паперу округлої форми певний візерунок з опалого листя і створюють методом відтиску декоративний килим.

Після того, як діти навчаються створювати складні відтінки кольорів спектра, проводяться заняття з малювання, мета яких полягає в навчанні поділяти ці відтінки на теплі та холодні, а також використовувати набуті навички для створення відповідних виразних образів. До них належать малювання з тем: «Прикрасимо ялинку», «Кольори зими», «Івасик-Телесик», «Ілюстрація до казки «Вовк-панібрат», а також заняття з аплікації «Вдягнемо ляльок».

Вправа «Клоуни»

Мета: закріплювати уявлення дітей про розподіл кольорів та їх відтінків на теплі та холодні.

Словник: назви теплих і холодних кольорів спектра, їх відтінків; ступені вираження певної якості (темний – світліший – світлий).

Матеріал: зображення двох клоунів – один веселий (зображений теплими кольорами), інший – сумний (зображений холодними кольорами); круги з паперу різних кольорів спектра та їх відтінків за світлотою (за кількістю дітей).

Особливість роботи – діти прикрашають одяг веселого клоуна кружечками теплих відтінків кольорів спектра, а сумного – кружечками холодних відтінків.

Дидактична гра «Що не так?»

Мета: розвивати вміння дітей знаходити невідповідність у використанні кольорів і відтінків для зображення певних об'єктів та явищ, закріплювати вміння добирати потрібні кольори.

Словник: назви кольорів спектра та їх відтінків.

Матеріал: репродукції знайомих дітям пейзажів, натюрмортів; невеликі за розміром шматочки товстого паперу у вигляді кольорових плям.

Особливість роботи - педагог під час показу дітям репродукції картини закриває її частину або декілька частин кольоровими фрагментами, що не зовсім відповідають за кольором зображенню, а діти по-черзі знаходять ці невідповідності й називають, який колір або відтінки потрібно використати в цьому фрагменті.

Під час проведення цих занять проводяться різні варіанти дидактичних ігор і вправ, спрямованих на удосконалення дій співвіднесення з еталоном за кольором: «Добери половинку» («Яблука», «Листя», «Чашки», «Сніжинки», «Глечики»), «Знайди предмет такого самого кольору», «Лото»; а також на закріплення уявлень дітей про

розподіл кольорів на теплі й холодні: вправи «Збери повітряні кульки», «Клоуни», «Розклади подарунки», дидактичні ігри «Що не так?».

Друга серія занять спрямована на удосконалення навичок роботи з такою ознакою предметів, як форма, а саме: закріплення в дітей набутих вмінь виділяти та відтворювати просту форму при зображенні предметів та явищ довкілля; удосконалення перцептивних дій дітей шляхом ускладнення форми об'єктів, запропонованих для зображення.

Особливість роботи – розвиток у дітей дій перцептивного моделювання.

З метою розвитку дій перцептивного моделювання до змісту занять з образотворчої діяльності вводяться завдання на перетворення (перебудування) фігур складної форми за зразком: вправи «Будиночок», «Кораблик», «Вантажний автомобіль», «Космічний корабель», «Робот» тощо.

Заняття з малювання спрямовані на ознайомлення дітей зі складною формою, навчання її відтворення з природи («Кімнатні квіти», «Ялинкові прикраси», «Песик на прогулянці», «Лялька-снігуронька») та за уявленням («Папуги», «Мешканці підводного світу», «Транспорт», «Звірі в лісі зустрічають Новий рік», «Зимові розваги», «Улюблена іграшка»), створення зображень за зразком («Чарівний килим», «Метелик» (з використанням трафаретів), «Розпис тарілочки»).

Малювання з теми «Мешканці підводного світу»

(техніка зображення по сирому)

Мета: вчити співвідносити певну форму із формою тіла знайомих об'єктів підводного світу, відтворювати їх, домальовуючи характерні деталі.

Словник: круглий, квадратний, овальний, чотирикутний, трикутний; довгий – короткий, широкий-вузький, високий-низький; назви кольорів спектра та їх відтінків.

Матеріал: аркуші паперу, пензлі, акварельні фарби, склянки з водою, картинки із зображенням морських мешканців.

Особливість роботи полягає в тому, що за інструкцією педагога діти спочатку наносять на аркуш різнокольорові плями круглої, квадратної, видовженої чотирикутної, овальної, трикутної форм у вільному розташуванні, а потім домальовують їх таким чином, щоб отримати зображення морських мешканців.

До занять цієї серії також належать аплікації «Зимовий день у лісі (обривання)», «Снігуронька», «Святкова ялинка», «Сорочка-вишиванка», «Казковий будиночок» (колаж), «Килим-самольот», «Метелик».

Заняття з аплікації технікою колажу проводяться з тем «На морському дні», «Прикрашаємо ялинку», «Снігова баба». Заняття з ліплення, спрямовані на удосконалення навичок роботи з такою ознакою предметів, як форма - «Наші іграшки», «Діти на святі», «Дід Мороз», «Підсвічники», «Свищик-пташка», «Голуб», «Казкова посудина», «Двоє жадібних ведмежат».

У межах цієї серії проводяться коротенькі вправи та дидактичні ігри, спрямовані на закріплення знання основних геометричних форм (вправа «Знайди і розфарбуй»), на удосконалення вмінь співвідносити предмети та їх зображення з еталонами за формою (вправи «Знайди предмет такий самий за формою», «Розпізнай за формою», «Доміно»), на навчання дітей послідовно обстежувати розчленовану орнаментальну форму, описувати її словесно і впізнавати за описом (гра «Магазин килимів»), на розвиток дій перцептивного моделювання (вправи «Будиночок», «Кораблик», «Робот», «Вантажний автомобіль», «Космічний корабель») тощо.

Дидактична гра «Магазин килимів»

Мета: вчити дітей послідовно обстежувати розчленовану орнаментальну форму, описувати її словесно та впізнавати за описом; розвивати сприймання просторових відношень, формувати просторові уявлення.

Словник: круглий, овальний, квадратний, трикутний, прямокутний; під, над, перед, позаду, справа, зліва, посередині, одне за одним.

Матеріал: карточки-килимки, на яких в певних ритмічних сполученнях розташовані однокольорові геометричні фігури (круг, овал, квадрат, прямокутник, трикутник, трапеція), прилавок для гри в магазин.

Особливість роботи – діти в ролі покупців по-черзі послідовно описують візерунки, зображені на їх карточках, а дитина-продавець їх впізнає; якщо покупець описує візерунок не правильно, а продавець його впізнає - їх змінюють інші діти; виграє підгрупа, в якій немає замін (або їх найменше).

Третя серія занять спрямована на удосконалення у дітей навичок роботи з такою ознакою предметів, як величина, а саме: ознайомлення з такими параметрами величини предмета, як довжина, висота, ширина; розвиток окоміру, що полягає у вирішенні дітьми все більш складних «окомірних» завдань; збільшення кількості предметів, що порівнюються між собою за вищеназваними параметрами; побудова серіаційних рядів з неоднорідних предметів за довжиною, висотою, шириною; знаходження та виправлення невідповідностей в цих рядах; встановлення відповідності двох рядків.

Здебільшого всі ці завдання вирішуються під час проведення спеціальних дидактичних ігор і вправ на заняттях з образотворчого мистецтва, а саме: вправи «Добери половинку», «Упорядкуй за величиною», «Де чий капелюшок?», «В гостях у трьох ведмедів» і дидактичні ігри «Ляльки йдуть у гості», «Магазин килимів», «Знайди предмет такої самої довжини», «Прикрась ялинку зіронькою», «Побудуй місточок» тощо.

У межах цієї серії проводяться заняття з малювання «Кішка й кошенята», «Білочка й білченята», «Дівчата в довгому та короткому одязі», «Скатертина», «Підгодовуємо птахів», «Зима в місті», «Портрет друга», «Старе дерево» тощо.

Малювання з теми «Старе дерево»

Мета: вчити дітей помічати та відтворювати в малюнку відношення між частинами предмета за такими параметрами величини, як довжина, висота, ширина.

Словник: короткий – довгий - найдовший, вузький – широкий - найширший, низький – високий - найвищий; праворуч - ліворуч; догори – донизу.

Матеріал: демонстраційний матеріал: репродукції пейзажів із зображенням дерев вітчизняних і зарубіжних художників; аркуші паперу, гуашеві фарби, пензлі з товстим та тонким ворсом, склянки з водою (за кількістю дітей).

Особливості роботи – використання різних типів ліній: товстих і тонких, довгих і коротких, прямих і хвилястих як засобів виразності при створенні образу старого дерева взимку; посилення виразності створеного образу використанням фарби двох кольорів: чорної – для силуету дерева, темно-червоної – для листя, а також тонованого у бежевий відтінок паперу.

Аплікація з теми «Риб'яча родина» (плоский колаж)

Мета: закріплювати вміння відтворювати серіаційний ряд з декількох однорідних елементів за величиною, встановлювати відповідність двох рядків.

Словник: ступені вираженості величини: найбільший-великий-менший-маленький-найменший.

Матеріал: репродукції плоских колажів; аркуші паперу, картон, клаптики тканини різної фактури, кольоровий папір, фольга, проволока, нитки, бусини, пастки, гуашеві фарби, олівці прості, пензлі, клей, ножиці.

Особливості роботи – при створенні лекал діти роблять до п'яти нарисів контурів риб, що є однаковими за формою, але відрізняються за розміром у порядку зменшення; при створенні лекал деталей зображень, відповідних за розмірами рибам, діти встановлюють відповідність між двома рядками.

У межах цієї серії проводяться аплікації з тем «Гриби», «Літаки», «Дерева в лісі», «Матрьошки», а також ліплення з тем «Їжачок із дітками», «Чайний сервіз», «Дівчинка в довгій сукні», «Посуд для трьох ведмедів». На цих заняттях діти мають можливість передавати довжину, ширину і висоту об'єктів не лише на площині, а і в об'ємі.

На заняттях з ліплення другої серії, присвяченої удосконаленню навичок роботи з формою, дітей знайомлять з особливостями форми тіла чотириногих тварин та птахів, способами їх зображення, що надає можливість на заняттях з ліплення третьої серії зосередити увагу дітей на виділенні та відображенні відношень між однорідними об'єктами за величиною (довжиною, висотою, шириною самих об'єктів та їх частин). З цією метою проводяться заняття з тем: «Свинка й поросся», «Три ведмеді», «Курочка та курчата».

На другому етапі формувального експерименту, як і на першому етапі, проводяться заняття, під час яких створюються зображення по пам'яті тих предметів і об'єктів, які вже зображались дітьми раніше за безпосереднім сприйманням, оскільки це сприяє формуванню в дітей повних і чітких уявлень про предмети та об'єкти довкілля. Такі заняття проводяться з тем: «Після дощу», «Наш майданчик взимку», «Зима в парку», «Ялинки» тощо.

За результатами другого, відтворювально-моделювального етапу формувального експерименту, в дітей спостерігається:

- обізнаність зі складними відтінками кольорів спектра, вміння виділяти їх в оточуючих предметах та відтворювати для створення виразного образу у власних роботах;

- обізнаність зі складною формою предметів, вміння її визначати та відтворювати;

- вміння порівнювати між собою декілька однорідних предметів за величиною і такими її параметрами, як довжина, висота, ширина,

впорядковувати їх за цими ознаками, а також відтворювати ці відношення між предметами та їх частинами у власних роботах;

- вільне володіння всіма видами перцептивних дій, зокрема й діями перцептивного моделювання.

Продуктивно-творчий етап

Третій етап охоплює три місяці: березень, квітень, травень, і містить 20 занять з малювання, 11 занять з аплікації і 10 занять з ліплення.

Мета - розвиток аналітичного сприймання дітей, тобто сприймання сполучень, пов'язаного з виділенням елементів, із яких вони складаються, і зв'язків між елементами; а також самостійне виконання дітьми творчих завдань з малювання, ліплення, аплікації.

Педагогічна умова - занурення дітей в активну сенсорно-пізнавальну діяльність у процесі образотворчої діяльності.

Основні види роботи: створення зображень за задумом, відтворення казкових сюжетів, проведення спеціальних дидактичних ігор і вправ на закріплення набутих дітьми сенсорних навичок, а також створення ситуацій, спрямованих на активізацію самостійної творчої діяльності дітей.

Особливість роботи - заняття продуктивно-творчого етапу не розподілено за серіями, оскільки діти сприймають предмети та об'єкти довкілля в усьому розмаїтті їх якостей і властивостей, а також аналізують зв'язки між ними.

Малювання з теми «Злива»

Мета: вчити самостійно обирати техніку зображення з урахуванням якостей і властивостей зображуваного об'єкта, закріплювати вміння створювати зображення технікою по сирому.

Словник: сухий – мокрий, тьмянний – яскравий, прозорий, назви відтінків холодних кольорів спектра.

Матеріал: аркуші паперу, акварельні фарби, пензлі з товстим та тонким ворсом, склянки з водою (за кількістю дітей); музичний програвач,

диски з музичними творами: «Дощ» А. Слонимського і «Листопад» П. Чайковського.

Особливість роботи - для передання в малюнку такого явища природи, як злива, діти самостійно обирають техніку малювання по сирому. В ході роботи увагу дітей звертають на те, що техніка малювання по сирому добре відповідає характеру відтвореного явища, що дощ – це вода, а в них теж мокрі аркуші, що надає можливість передати прозорість кольорів.

Малювання з теми «На березі річки»

Мета: вчити самостійно обирати техніку зображення з урахуванням якостей і властивостей зображуваного об'єкта, закріплювати вміння створювати зображення технікою монотипії, симетрично передавати зображення предметів і об'єктів, їх дзеркальне відображення.

Словник: зверху – знизу, симетричний, симетрично, тьмянний – яскравий, прозорий, назви відтінків кольорів спектра.

Матеріал: репродукції пейзажів вітчизняних та зарубіжних художників із зображенням річок, аркуші паперу, акварельні фарби, пензлі з товстим та тонким ворсом, склянки з водою (за кількістю дітей).

Особливість роботи – передання дзеркального відображення, симетричне зображення дерев і кущів відносно горизонтальної лінії берега.

Надалі з метою закріплення у дітей уміння самостійно обирати техніку зображення об'єкта з метою більш виразного відтворення його властивостей проводяться заняття з аплікації з тем «Пухнасте курча» (технікою обривання паперу), «Черепашки» (аплікація з жатого паперу).

Особливість роботи на цьому етапі - навчання дітей при обстеженні об'єкта, поряд із кольором, формою, розміром, просторовими відношеннями між частинами, визначати й характер його поверхні – фактуру (гладеньку, шорстку, оксамитову, колючу), а також навчання дітей способів покриття поверхні аркуша для її відтворення.

Малювання з теми «Іграшка-песик»

Мета: вчити дітей визначати особливості фактури об'єкта та відтворювати її шляхом використання пензлевої техніки.

Словник: м'який - жорсткий, кудлатий.

Матеріал: зображення собак різних порід, іграшки-песики; тонований папір, м'які та жорсткі пензлі, гуаш чорна й червона, склянки з водою (за кількістю дітей).

Особливість роботи – уважне обстеження дітьми іграшкового песика, визначення його кольору, форми, величини частин тіла, фактури шерсті, та подальше зображення іграшкового песика, передача фактури його шерсті за допомогою крапок, що залишає жорсткий пензель.

Малювання з теми «Хвойний ліс»

Мета: вчити дітей визначати якості й властивості об'єктів, зокрема і фактури, та відтворювати її в малюнку; закріплювати вміння самостійно відтворювати складні відтінки синьо-зеленої кольорової гами.

Словник: м'який, пухнастий, гострий; назви відтінків синьо-зеленої кольорової гами.

Матеріал: репродукції пейзажів вітчизняних і зарубіжних художників із зображенням хвойних дерев; аркуші паперу, м'які та жорсткі пензлі, гуашеві фарби, склянки з водою, клей, опилки (за кількістю дітей).

Особливість роботи полягає в тому, що діти тонують аркуш паперу в певний колір за допомогою широкого щетинного пензля, після висихання наносять олівцем контури майбутнього малюнка і промазують необхідні місця клеєм, посипають контури опилками, що приклеюються на промазаних місцях. Для завершення малюнка діти м'яким пензлем створюють характерні для хвойних дерев кольори й відтінки та наносять їх на опилки, створюючи необхідні акценти.

До занять такого типу належить також малювання з використанням опилок з теми «Курчата й каченята» й малювання за допомогою свічки з теми «Палац Снігової королеви».

Набуті на попередніх етапах вміння із зображення різноманітних предметів, людей і тварин, дозволяють дітям на третьому етапі вільно передавати в малюнку, аплікації, ліпленні зміст казок, пісень, віршів, оповідань: малювання за мотивами казок «Котик та півник», «Круть і Верть», «Кривенька качечка», віршів «Зимові розваги», «Прийшла весна», «Сади зацвіли», «Птахи летять» тощо. На заняттях з ліплення діти створюють виразні образи героїв казок «Колобок», «Умій почекати», «Рукавичка» тощо. Також діти створюють зображення за власним задумом з тем: «Мені наснився сон», «Намалюємо казку», «Мандрівка до моря». В таких малюнках за задумом діти мають можливість застосувати весь свій сенсорний досвід для відтворення власних відчуттів, створення нереальних казкових об'єктів та явищ, сполучень кольорів і форм.

Проведення на третьому етапі занять з аплікації технікою об'ємного колажу з тем «Композиція до 8 березня», «На галявині», «Квітуча вишня» значно розширить як спектр ознак об'єктів, так і коло матеріалів для їх зображення.

Тож, на цьому етапі проводяться заняття: малювання «Портрет мами», «Автопортрет», «Скринька», «Мені наснився сон», «Повінь. Блакитна весна», «Казковий птах», «Весняні квіти», «Казкові риби», «Намалюємо казку», «Мандрівка до моря»; ліплення «Фантастична посудина», «Пасхальний кошик», «Діти на прогулянці», «Персонажі до казки «Колобок», «Брошка для матусі»; аплікація «Листівка до 8 березня», «Квітучі луки», «Весняний килим», «Вітрильник», «Писанка», «По казці «Рукавичка» тощо.

За результатами продуктивно-творчого етапу діти навчаються:

- помічати та позначати словесно поряд із такими якостями і властивостями об'єктів та явищ, як колір, величина, форма, пропорційні відношення, ще і фактуру поверхні, такі характеристики, як гладкість, шорсткість, м'якість, пухнастість, кудлатість, пружність тощо;

- використовувати набуті знання та вміння для передання в своїх роботах змісту казок, пісень, віршів, оповідань, створення виразних образів їх героїв;

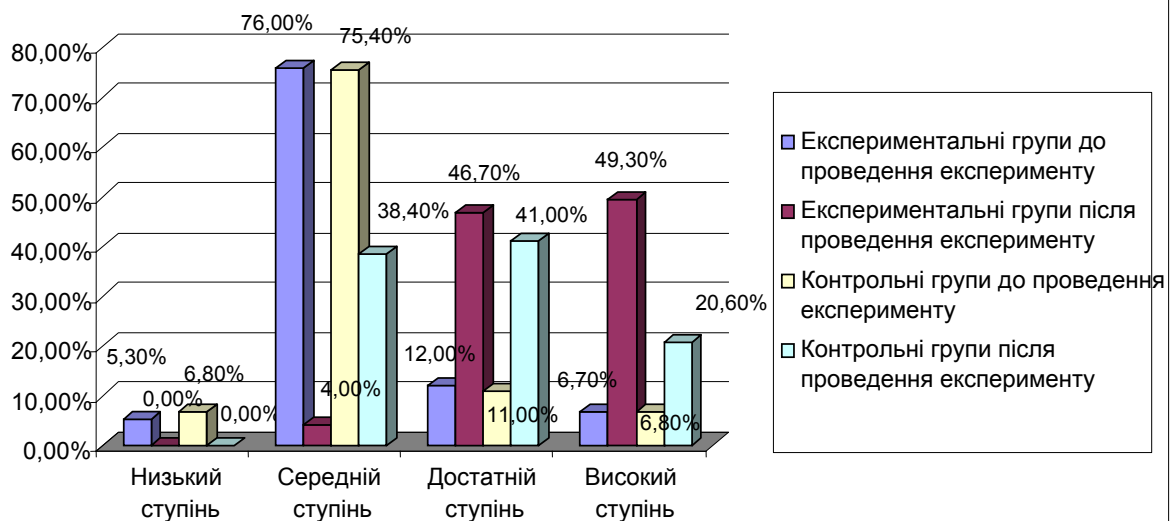
- створювати зображення за власним задумом та самостійно обирати відповідні матеріали й техніки для створення виразних художніх образів.

Додаток Б

Гістограми порівняльної характеристики сенсорного розвитку дітей до і після проведення формувального експерименту

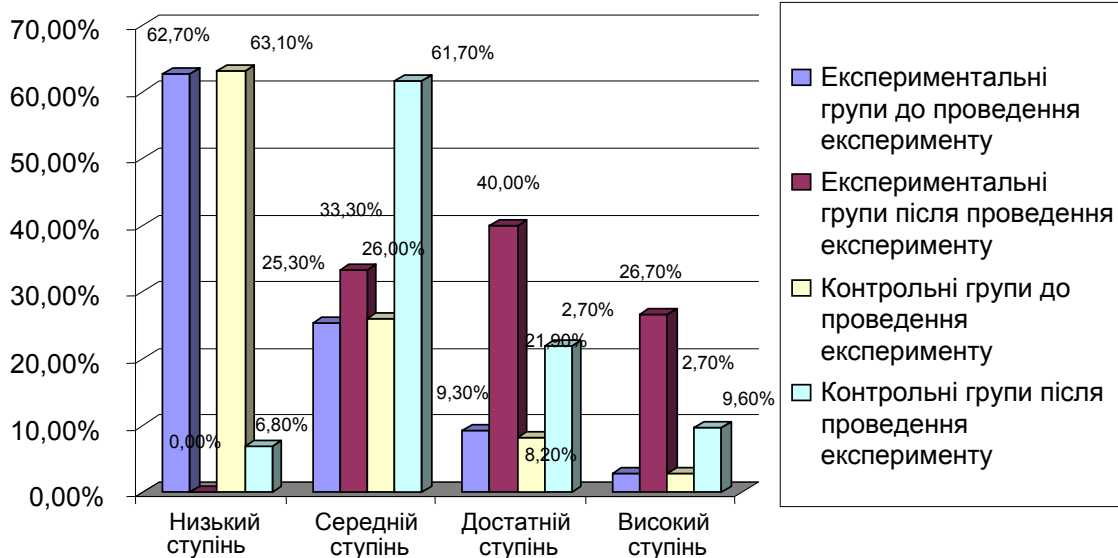
Додаток Б.1

Гістограма порівняльної характеристики ступенів обізнаності дітей із кольором до і після проведення формувального експерименту

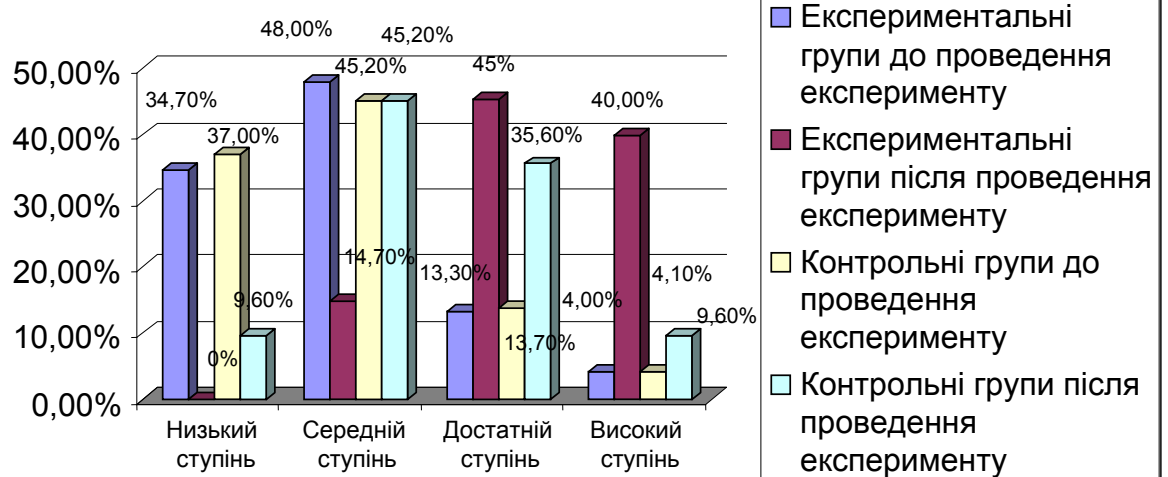


Додаток Б.2

Гістограма порівняльної характеристики ступенів обізнаності дітей із величиною до і після проведення формувального експерименту

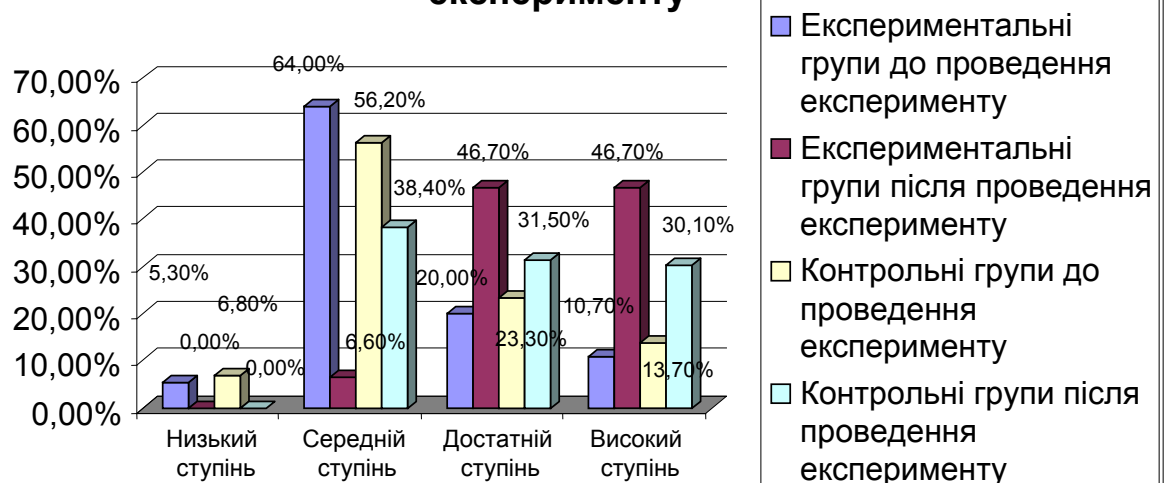


**Гістограма порівняльної характеристики
ступенів засвоєння дітьми відношень між
елементами ряду до і після проведення
формульованого експерименту**



Додаток Б.4

**Гістограма порівняльної характеристики
ступенів виконання дітьми дій ідентифікації до і
після проведення формульованого
експерименту**



Додаток Б.5

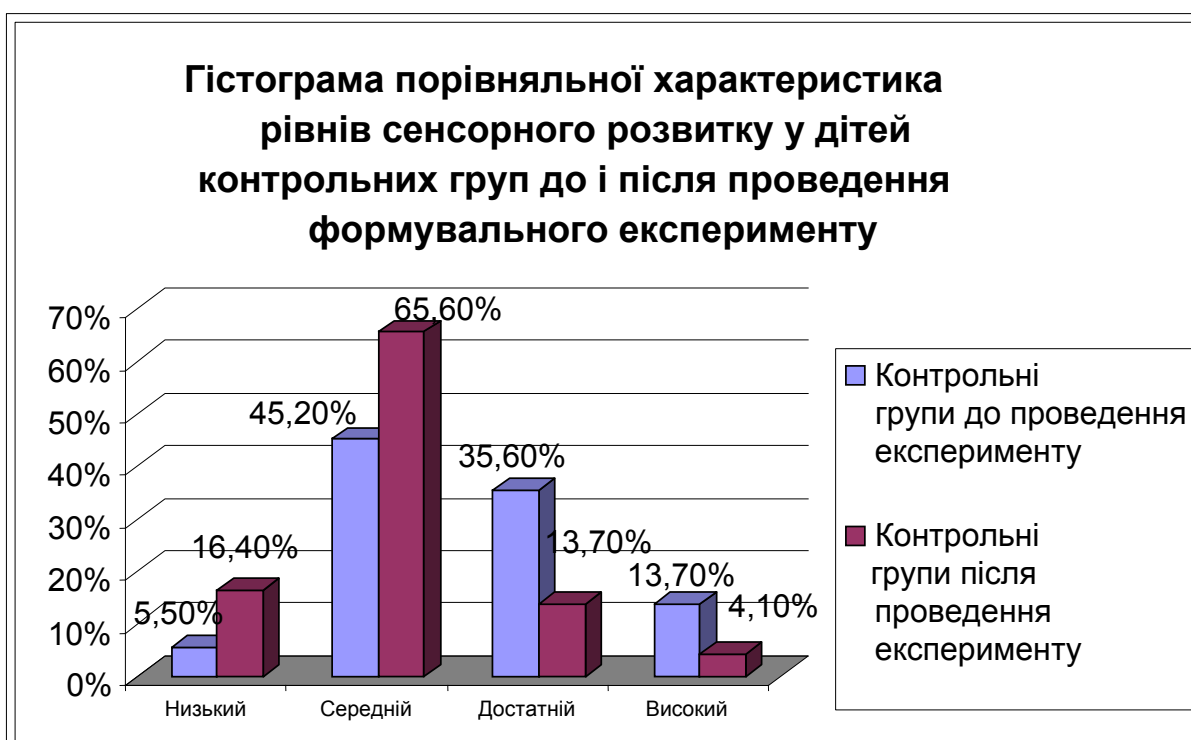


Додаток Б.6

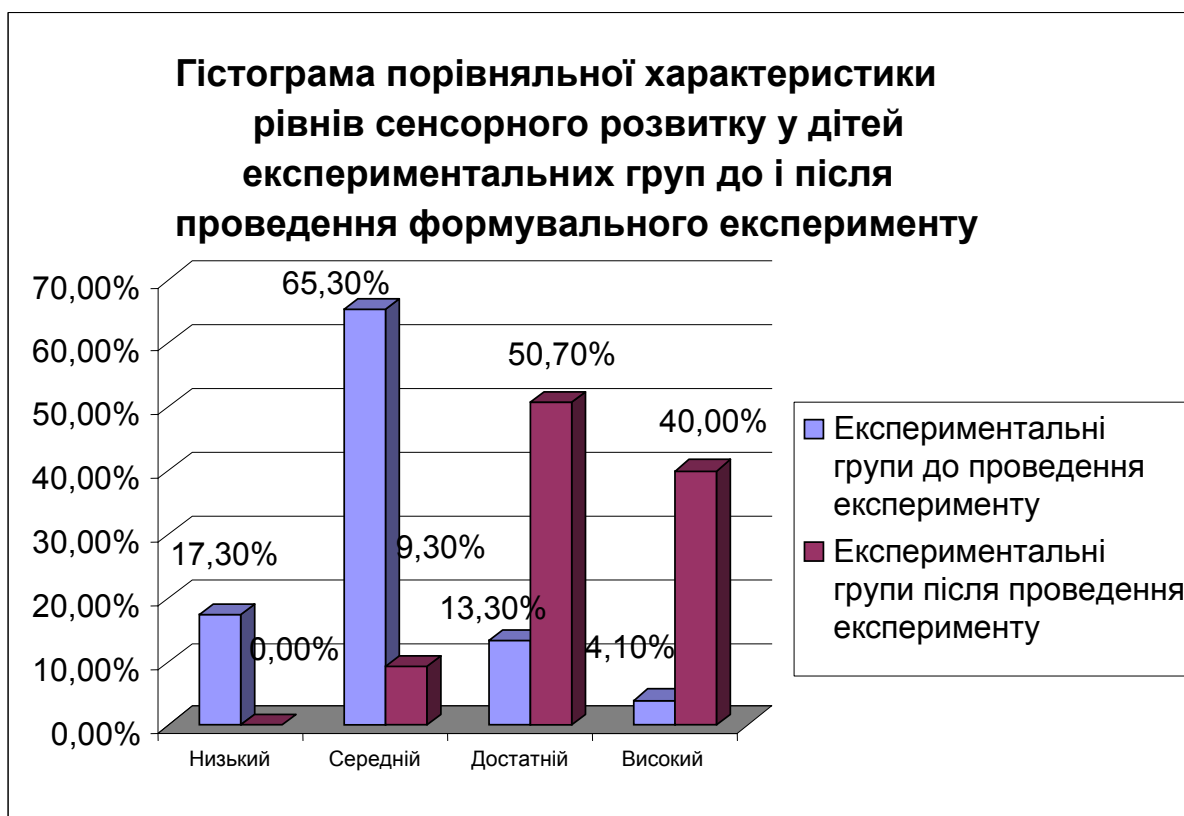


Додаток В

Додаток В.1



Додаток В.2



Додаток Г

Таблиця критичних точок t-розподілу Стьюдента

Df/Pr	0,25-0,50	0,10-0,20	0,05-0,10	0,025-0,05	0,01-0,02	0,005-0,010	0,001-0,002
1	1,000	3,078	6,314	12,706	31,821	63,657	318,31
2	0,861	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	22,327
3	0,765	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	10,214
4	0,741	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	7,173
5	0,727	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	5,893
6	0,718	1,440	1,943	2,227	3,143	3,707	3,208
7	0,711	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	4,785
8	0,706	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	4,501
9	0,703	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,297
10	0,700	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,144
11	0,697	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,025
12	0,695	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	3,930
13	0,694	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	3,852
14	0,692	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	3,787
15	0,691	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	3,733
16	0,690	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	3,686
17	0,689	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,646
18	0,688	1,330	1,434	2,101	2,552	2,878	3,610
19	0,688	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,579
20	0,687	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,552
21	0,686	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,527
22	0,686	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,505
23	0,685	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,485
24	0,685	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,467
25	0,684	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,450
26	0,684	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,435
27	0,684	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,421
28	0,683	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,408
29	0,683	1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	3,396
30	0,683	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	3,385
40	0,081	1,303	1,684	2,021	2,423	2,704	3,307
60	0,679	1,296	1,671	2,000	2,390	2,660	3,232
120	0,677	1,289	1,658	1,980	2,358	2,167	3,160
∞	0,674	1,282	1,645	1,960	2,326	2,576	3,090

Вих. від 27.09.2007 р. №17

252

ДОДАТОК Д

Копії актів про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Додаток Д.1

Акт про впровадження

Даню аспірантці кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського Малікової Юлії Віталіївни. Довідка засвідчує впровадження протягом 2004-2007 рр. в роботі старших груп дошкільного навчального закладу результатів дисертаційного дослідження з теми «Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва».

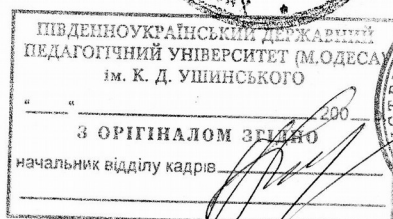
Дослідником запроваджено експериментальну методику, яка полягала у створенні певних педагогічних умов з метою підвищення рівня сенсорного розвитку старших дошкільників засобами образотворчого мистецтва, а саме: 1) збагачення уявлень дітей про якості і властивості предметів, об'єктів і явищ довкілля; 2) організація спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; 3) збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми; 4) постійне введення у зміст занять з образотворчої діяльності вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння дітьми системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій на співвіднесення властивостей і якостей предметів; 5) наявність позитивних емоційних стимулів при виконанні завдань з сенсорного виховання на заняттях з образотворчої діяльності.

Створення під час занять з образотворчої діяльності зазначених умов забезпечило значне підвищення рівня сенсорного розвитку у дітей в експериментальних групах, порівняно з дітьми контрольних груп.

Завідувач



Малікова Ю.В.
Прізвище, ініціали



Україна
Миколаївська область
Кривоозерський район
дошкільний навчальний заклад
ясла-садок №4 «КАЗКА»
загального розвитку
Код 26132940
№ 29/2024р.
с/мт Криве Озеро, вул. Територіальна, 8
тел. 2-40-73

Додаток Д.2

Акт про впровадження

результатів дисертаційного дослідження Малікової Ю.В. з теми
«Про вплив умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку
засобами образотворчого мистецтва»

Видано аспірантці кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського Малікової Юлії Віталіївни про те, що протягом 2004-2007 років в старших групах дошкільного навчального закладу було впроваджено результати її дисертаційного дослідження.

Протягом 2005-2006 навчального року дослідником було проведено констатувальний, формувальний та контрольний етапи експериментального дослідження. Розроблену дослідником експериментальну методику було впроваджено на заняттях з образотворчої діяльності за дидактичною моделлю, що містила три етапи: пізнавально-навчальний, відтворювально-моделюючий, продуктивно-творчий. Сутність методики полягала у поетапній реалізації педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва у процесі навчально-виховної роботи, а саме: організації спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми; постійного введення в зміст занять вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій співвіднесення властивостей і якостей предметів; збагачення уявлень дітей про відношення між предметами та явищами довкілля, їх частинами, ознаками в їх складних різноманітних сполученнях.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження в роботу старших груп сприяло підвищенню рівня сенсорного розвитку дітей.

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (М.ОДЕСА) ім. К. Д. УШИНСЬКОГО

Завідувач

З ОРИГІНАЛОМ З'ЯВИЛОСЯ

начальник відділу кадрів

26132940

Миколаївська область
Кривоозерський район
дошкільний навчальний заклад
ясла-садок №4 «КАЗКА»
загального розвитку
Код 26132940

Україна

Черетніченко В.В.
Кривчище, ініціали

У К Р А І Н А
ЖОВТНЕВА СІЛЬСЬКА РАДА
 Болградського району
 Одеської області
 код 04378149

254

№ 167 від 6 " 09 2007 р.
 на № від " 20 р.

Адреса: Україна, Одеська область,
 Болградський район, с. Жовтневе

Додаток Д.3

Акт про впровадження

Видано аспірантці кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського Малікової Юлії Віталіївни про те, що протягом 2005-2006 років в старших групах дошкільного навчального закладу було впроваджено результати її дисертаційного дослідження з теми «Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва».

Дослідником було проведено констатувальний, формувальний та контрольний етапи експериментального дослідження. Розроблена дослідником експериментальна методика впроваджувалась протягом 2005-2006 навчального року на заняттях з образотворчої діяльності за дидактичною моделлю, що містила три етапи: пізнавально-навчальний, відтворювально-моделюючий, продуктивно-творчий. Поетапна реалізація у процесі навчально-виховної роботи на заняттях з образотворчої діяльності педагогічних умов сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва, а саме: організації спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми; постійного введення в зміст занять вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій співвіднесення властивостей і якостей предметів; збагачення уявлень дітей про відношення між предметами та явищами довкілля, їх частинами, ознаками в їх складних різноманітних сполученнях, забезпечила значне підвищення рівня сенсорного розвитку дітей в старших

групах.

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (М.ОДЕСА)
 ім. К. Д. УШИНСЬКОГО

Завідувач

З ОРІГІНАЛОМ ЗГІДНО

начальник відділу кадрів



(Handwritten signature)
 Прізвище, ініціали

Від 12.09.2007
№ 56

Додаток Д.4

255

Акт

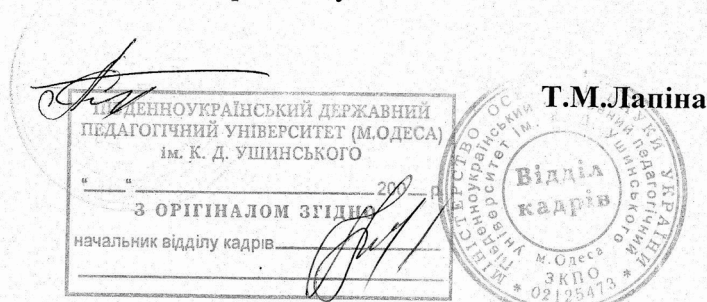
про впровадження дисертаційного дослідження Малікової Ю.В. з проблеми «Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва» у Дошкільному навчальному закладі № 19 м.Одеси

Матеріали дослідження з проблеми сенсорного розвитку вихованців старших груп в процесі образотворчої діяльності впроваджувались та апробувались у дошкільному навчальному закладі № 19 у 2004-2007 рр.

У процесі навчання за запропонованою дидактичною моделлю забезпечувалось дотримання педагогічних умов: збагачення уявлень дітей про якості і властивості предметів, об'єктів і явищ довкілля; організація спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; постійне введення у зміст занять з образотворчої діяльності вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння дітьми системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій на співвіднесення властивостей і якостей предметів; наявність позитивних емоційних стимулів при виконанні завдань з сенсорного виховання на заняттях з образотворчої діяльності; збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми. Заняття, дидактичні ігри та вправи, що проводились з метою підвищення рівня сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку, забезпечували навчальну, розвивальну та виховну мету.

Результати впровадження матеріалів дослідження свідчать про ефективність запропонованої дидактичної моделі. Адже, до початку навчання високий рівень сенсорного розвитку було виявлено лише у 3,8% дітей, а після проведення експериментальної роботи до цієї групи було віднесено 39% дітей. Кількість дітей з достатнім рівнем збільшилась більше, ніж в три рази (з 13,5% до 51%). Як позитивний факт слід відзначити те, що наприкінці дослідження у жодної дитини не було виявлено низького рівня сенсорного розвитку.

Завідувач ДНЗ



Додаток Д.5

256

УКРАЇНА
Санаторний дошкільний навчальний заклад
"Ясла-садок" №267 компенсуючого
типу для дітей з ранніми проявами
туберкульозної інфекції і часто
хворіючих дітей
Ідентифікаційний код № 2501304
№ 157 від 18.09.2007
на 10 місць від 200-р
Р/с _____ МФО _____
Адреса: м. Одеса, вул. Варіанська, 4 а
Телефон: 65-90-48; 65-91-10

Акт

**про впровадження дисертаційного дослідження
Малікової Ю.В. з проблеми «Педагогічні умови
сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку
засобами образотворчого мистецтва» у Санаторному
дошкільному навчальному закладі № 267
компенсуючого типу для дітей з ранніми проявами
туберкульозної інфекції і часто хворіючих дітей
Одеської міської ради**

Матеріали дослідження з проблеми сенсорного розвитку вихованців старших груп в процесі образотворчої діяльності впроваджувались та апробувались у санаторному дошкільному навчальному закладі № 267 у 2004-2007 рр.

У процесі навчання за запропонованою дидактичною моделлю забезпечувалось дотримання педагогічних умов: збагачення уявлень дітей про якості і властивості предметів, об'єктів і явищ довкілля; організація спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; постійне введення у зміст занять з образотворчої діяльності вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння дітьми системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій на співвіднесення властивостей і якостей предметів; наявність позитивних емоційних стимулів при виконанні завдань з сенсорного виховання на заняттях з образотворчої діяльності; збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми. Заняття, дидактичні ігри та вправи, що проводились з метою підвищення рівня сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку, забезпечували навчальну, розвивальну та виховну мету.

Результати впровадження матеріалів дослідження свідчать про ефективність запропонованої дидактичної моделі. Адже, до початку навчання високий рівень сенсорного розвитку було виявлено лише у 4% дітей, а після проведення експериментальної роботи до цієї групи було віднесено 40% дітей. Кількість дітей з достатнім рівнем збільшилась більше, ніж в три рази (з 13,3% до 50,7%). Як позитивний факт слід відзначити те, що наприкінці дослідження у жодної дитини не було виявлено низького рівня сенсорного розвитку.

Завідувач ДНЗ



УКРАЇНА
 ІНІЦІАТИВНИЙ КОМІТЕТ
 ІНІЦІАТИВНИЙ КОМІТЕТ
 ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
 "ЯСЛА-САДОК"
 № 160
 14. 09 2007 р.
 № 32
 м. Одеса, вул. Серова, 29
 тел. 732-78-86

Додаток Д.6

Акт

про впровадження дисертаційного дослідження
 Малікової Ю.В. з проблеми «Педагогічні умови
 сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку
 засобами образотворчого мистецтва» у Дошкільному
 навчальному закладі № 160 м.Одеси

Матеріали дослідження з проблеми сенсорного розвитку вихованців старших груп в процесі образотворчої діяльності впроваджувались та апробовувались у дошкільному навчальному закладі № 160 у 2004-2007 рр.

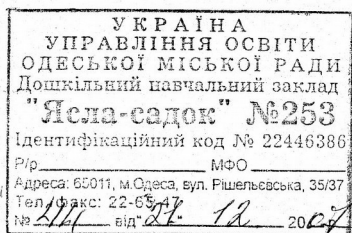
У процесі навчання за запропонованою дидактичною моделлю забезпечувалось дотримання педагогічних умов: збагачення уявлень дітей про якість і властивості предметів, об'єктів і явищ довкілля; організація спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; постійне введення у зміст занять з образотворчої діяльності вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння дітьми системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій на співвіднесення властивостей і якостей предметів; наявність позитивних емоційних стимулів при виконанні завдань з сенсорного виховання на заняттях з образотворчої діяльності; збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми. Заняття, дидактичні ігри та вправи, що проводились з метою підвищення рівня сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку, забезпечували навчальну, розвивальну та виховну мету.

Результати впровадження матеріалів дослідження свідчать про ефективність запропонованої дидактичної моделі. Адже, до початку навчання високий рівень сенсорного розвитку було виявлено лише у 4,2% дітей, а після проведення експериментальної роботи до цієї групи було віднесено 41% дітей. Кількість дітей з достатнім рівнем збільшилась більше, ніж в три рази (з 13,1% до 50,4%). Як позитивний факт слід відзначити те, що наприкінці дослідження у жодної дитини не було виявлено низького рівня сенсорного розвитку.

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. К. Д. УШІНСЬКОГО
Завідувач ДНЗ
 " " " 2007
 з оригіналом згідно
 начальник відділу кадрів

Відділ кадрів
 м. Одеса
 ЕКПО
 02125473

Директор Дошкільного навчального закладу № 160
 Г.М. Кудря



Додаток Д.7

258

Акт

**про впровадження дисертаційного дослідження
Малікової Ю.В. з проблеми «Педагогічні умови
сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку
засобами образотворчого мистецтва» у
Дошкільному навчальному закладі № 253 м.Одеси**

Матеріали дисертаційного дослідження з проблеми сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва впроваджувались та апробовувались у старшій групі дошкільного навчального закладу № 253 у 2004-2007 рр.

У процесі навчання і виховання за запропонованою дидактичною моделлю забезпечувалось дотримання педагогічних умов: 1) збагачення уявлень дітей про якість і властивості предметів, об'єктів і явищ довкілля; 2) організація спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; 3) постійне введення у зміст занять з образотворчої діяльності вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння дітьми системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій на співвіднесення властивостей і якостей предметів; 4) наявність позитивних емоційних стимулів при виконанні завдань з сенсорного виховання на заняттях з образотворчої діяльності; 5) збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми. Спеціально організовані заняття, дидактичні ігри та вправи забезпечували навчальну, розвивальну та виховну мету.

Після проведення дослідження кількість дітей з високим рівнем сенсорного розвитку збільшилась з 1 (4%) до 10 (40%) осіб, з достатнім рівнем – з 3 (13,3%) до 13 (50,7%) осіб.

Отримані результати свідчать про ефективність вищезазначених педагогічних умов.

Завідувач ДНЗ



В.В.Недельська

ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ
НАЦІОНАЛЬНО-УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (М.ОДЕСА)
ІМ. К. Д. УШІНСЬКОГО

З ОРИГІНАЛОМ ЗГІДА

начальник відділу кадрів



УКРАЇНА
 ВІДДІЛ ОСВІТИ СУВОРОВСЬКОЇ РАЙОННОЇ
 АДМІНІСТРАЦІЇ ОДЕСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 Дошкільний навчальний заклад
 "Ясла-садок" №299
 Ідентифікаційний код №26389679
 Телефон: 52-58-46
 Адреса: м. Одеса, Десантний бульвар, 1-А
 № 12 / 72 2007 р.
 № 72

Додаток Д.8

Акт

про впровадження дисертаційного дослідження
 Малікової Ю.В. з проблеми «Педагогічні умови
 сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку
 засобами образотворчого мистецтва» у
 Дошкільному навчальному закладі № 299 м.Одеси

Матеріали дисертаційного дослідження з проблеми сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва впроваджувались та апробувались у старших групах дошкільного навчального закладу № 299 м.Одеси у 2004-2007 рр.

У процесі навчання і виховання за запропонованою дидактичною моделлю забезпечувалось дотримання педагогічних умов: 1) збагачення уявлень дітей про якості і властивості предметів, об'єктів і явищ довкілля; 2) організація спеціального обстеження предметів при їх сприйманні; 3) постійне введення у зміст занять з образотворчої діяльності вправ і дидактичних ігор, спрямованих на оволодіння дітьми системою сенсорних еталонів, а також на формування і вдосконалення дій на співвіднесення властивостей і якостей предметів; 4) наявність позитивних емоційних стимулів при виконанні завдань з сенсорного виховання на заняттях з образотворчої діяльності; 5) збагачення словника дітей назвами якостей і властивостей предметів і явищ, що сприймаються дітьми. У процесі експериментальної роботи спеціально організовані заняття, дидактичні ігри та вправи забезпечували навчальну, розвивальну та виховну мету.

Слід зазначити, що після проведення дослідження в групах не залишилось жодної дитини з низьким рівнем сенсорного розвитку, кількість дітей з високим рівнем сенсорного розвитку збільшилась з 4% до 40%, з достатнім рівнем – з 13,3% до 50,7%, а кількість дітей з середнім рівнем сенсорного розвитку зменшилась з 65,3% до 9,3%. Отже, отримані результати свідчать про те, що запропоновані педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва є ефективними.

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
 ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (М.ОДЕСА)
 ім. К. Д. УШІНСЬКОГО
 Завідувач ДНЗ
 з ОРИГІНАЛОМ згідно
 начальника відділу кадрів



С.П.Масленнікова



Додаток Д.9

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. К. Д. УШИНСЬКОГО**

 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03
 E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua
від 1.10.07 № 4930

на № _____ від _____

Акт про впровадження

результатів дисертаційного дослідження
«Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва», представлено на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук аспірантом кафедри теорії і методики дошкільної освіти Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
Малікової Юлії Віталіївни

Протягом 2005-2007 років Малікова Ю.В. здійснювала послідовне впровадження основних результатів, концептуальних ідей та висновків власного дисертаційного дослідження в освітній процес Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

Лекції Малікової Ю.В. на факультеті дошкільного виховання викликали значний інтерес студентів. Під час вивчення курсу «Основи образотворчого мистецтва» автор презентувала результати експериментального дослідження, присвяченого сенсорному розвитку дітей засобами образотворчого мистецтва. Методичні розробки Малікової Ю.В. збагачували зміст практичних занять та науково-практичних семінарів.

Результати дисертаційного дослідження висвітлювались на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях, що проводились в Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д. Ушинського.

 Заступник завідувача кафедри
 теорії і методики дошкільної освіти

 Заступник декана факультету
 дошкільного виховання

Проректор з наукової роботи

О.С. Трифонова

Т.Г. Жаровцева

І.Г. Захарченко

