

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**100** *Років*  
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ  
УНІВЕРСИТЕТУ

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**



Випуск LXXIX  
Том 1

Херсон-2017

**ЗМІСТ****СЕКЦІЯ 1****МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<b>Алиева Севиндж Сардар кызы. О ПРОЕКТИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....</b>	<b>9</b>
<b>Біницька К.М. ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УГОРЩИНІ (90-ТІ РР. ХХ СТ. – ПОЧАТОК ХХІ СТ.).....</b>	<b>13</b>
<b>Демченко Н.М., Філоненко О.С. НАУКОВА ТА МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ НІЖИНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ (2008–2017 РОКИ) (ДО 95-РІЧЧЯ ЗАСНУВАННЯ КАФЕДРИ).....</b>	<b>19</b>
<b>Калініченко Н.А. СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....</b>	<b>24</b>
<b>Клочко О.М. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЖІНОЧИХ ГІМНАЗИЯХ ПІВНІЧНОГО СХОДУ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....</b>	<b>30</b>
<b>Могорита В.М. ПИСЕМНЕ ДЖЕРЕЛО ЯК КОМПОНЕНТ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....</b>	<b>35</b>
<b>Поп І.П. СИСТЕМА КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ НА ЗАКАРПАТТІ У 20–30 РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ.....</b>	<b>40</b>
<b>Султанова Н.В. РОЗВИТОК ФОРМ, МЕТОДІВ І ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ В УКРАЇНІ (1956–1965 РР.).....</b>	<b>44</b>
<b>Трибулькевич К.Г. ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ І СУПЕРЕЧНОСТІ ВІТЧИЗНЯНОГО СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ПЕРІОД АВТОРИТАРНОЇ ПЕДАГОГІКИ З 1930 Р. ДО 1955 Р.....</b>	<b>48</b>
<b>Черкашин С.В. АКТУАЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ КОНЦЕПЦІЇ В. ФОН ГУМБОЛЬДТА ТА ЇЇ МІСЦЕ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....</b>	<b>53</b>

**СЕКЦІЯ 2****ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ**

<b>Герасімова Т.Ю. ФОРМУВАННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ.....</b>	<b>58</b>
<b>Гречишкіна І.А. ДИДАКТИЧНА НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....</b>	<b>63</b>
<b>Костюшко В.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....</b>	<b>69</b>
<b>Майнаєв Ф.Я. МОБІЛЬНІ ПРИСТРОЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....</b>	<b>75</b>
<b>Скакун Н.С. ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ТВОРЧОГО ІНТЕЛЕКТУ.....</b>	<b>79</b>
<b>Шапошник А.М., Лазарева Т.А. ЗМІСТ НАВЧАННЯ ОСНОВ ХІМІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТРУКТУР ПОНЯТЬ.....</b>	<b>83</b>

УДК 373.2.016:81-028.31

## ДИДАКТИЧНА НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В МОЛОДШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Гречишкіна І.А., аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У поданій статті розглядається наочність як найважливіший засіб навчання в дошкільному закладі, що давно одержав загальне визнання в педагогічній теорії і практиці. Проаналізовано різні види дидактичної наочності, яку використовують в дошкільному освітньому закладі: це схеми-моделі, інтелектуальні карти, опорні схеми, сюжетні картинки тощо. Проаналізовано відгуки вихователів щодо використання дидактичної наочності з молодшими дошкільниками як засобу навчання зв'язного мовлення.

**Ключові слова:** наочність, дидактична наочність, молодший дошкільник, мовлення, зв'язне мовлення.

В статье рассматривается наглядность как важнейшее средство обучения в дошкольном учреждении, которое давно получило всеобщее признание в педагогической теории и практике. Проанализированы различные виды дидактической наглядности, которую используют в дошкольном образовательном учреждении: это схемы-модели, интеллектуальные карты, опорные схемы, сюжетные картинки и другое. Проанализированы отзывы воспитателей об использовании дидактической наглядности с младшими дошкольниками как средства обучения связной речи.

**Ключевые слова:** наглядность, дидактическая наглядность, младший дошкольник, речи, связная речь.

Hrechyshkina I.A. THE DIDACTIC VISIBILITY AS A MEANS OF COHERENT SPEECH LEARNING IN YOUNG PRESCHOOL AGE

The article deals with didactic visibility as the most important means of studying at a preschool institution, which has long been universally recognized in pedagogical theory and practice. Different types of didactic visibility are used, which are used in preschool educational institutions, such as schema models, intelligent maps, reference circuits, story pictures and others. The responses of educators concerning the use of didactic visibility with younger preschoolers as a means of coherent speech training are analyzed.

**Key words:** visibility, didactic visibility, junior preschooler, speech, coherent speech.

**Постановка проблеми.** Сучасна педагогічна наука постійно розвивається і прогресує. Змінюються погляди на педагогічний процес, методи і засоби навчання та виховання стають більш гуманними та ефективними. Визначальною особливістю змін, які відбуваються в освіті України, є перехід до спрямованого формування у суб'єктів навчання здатності творчо діяти, застосовувати знання та досвід на практиці.

Перед дошкільною освітою лежить одне з першочергових завдань: вільне володіння правильним мовленням, опанування діалогічним і монологічним мовленням, розвиток словника дитини. Вирішення цього відповідального й нелегкого завдання зобов'язало вихователя постійно та всебічно підвищувати ефективність навчально-виховного процесу. Серед найважливіших чинників, що сприяють успіху, є використання наочності.

Наочність – найважливіший засіб навчання в дошкільному закладі, що давно одержав загальне визнання в педагогічній теорії і практиці. Ефективне використання наочності з метою кращого засвоєння

матеріалу, що вивчається, забезпечується активізацією різних органів чуття. Отже, різною за характером має бути і наочність. Проте нерідко під наочним навчанням розуміється тільки навчання за допомогою зорової наочності, забувається слухова наочність, спостерігається надмірне захоплення одними засобами і недооцінювання інших [1]. Головним у методиці з розвитку мовлення є використання таких наочних дидактичних засобів, які на основі слухових, зорових і моторних (пов'язані з рухом руки, яка пише) відчуттів викликали б у дитини яскраві слухові й зорові враження.

Відповідно до визначених науковцями функцій наочності, засоби унаочнення також дуже різноманітні: предмети та явища навколишньої дійсності; дії вихователя, що демонструють, як треба виконувати ту чи іншу операцію та як і яким обладнанням користуватися; зображення реальних предметів – різноманітні іграшки, предметні малюнки, картини, образні моделі з паперу, картону й символічні зображення – карти, таблиці, схеми, креслення тощо. До наочних засобів належить також інформація, яку



діти сприймають за допомогою технічних засобів навчання: кінофільми, діафільми, звукозапис, радіо, телепередачі. Ці види наочності називають аудіовізуальними, оскільки інформацію вони передають через звук і зображення. Кожен із них має свої позитивні й негативні моменти, що має бути враховано під час визначення їх ролі на занятті.

Отже, важливо не тільки правильно дібрати наочність до заняття, а й продумати, як поставити запитання так, щоб створюваний у дитини зоровий образ активно працював на досягнення поставленої мети.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спираючись на педагогічну спадщину щодо реалізації наочного навчання, сучасна психолого-педагогічна наука також надає наочності найважливішу роль в організації ефективного навчання.

Вивченням використання наочності в процесі навчання займалися ще з давніх часів, зокрема, Я. Коменський, І. Пестолоцці, Ф. Дістерверг. Однак і сучасні педагоги науковці не залишають без уваги цю проблему. Загальні аспекти використання наочності в навчальному процесі розглядали К. Ушинський, Л. Занков, В. Шаталов, А. Леонтьєв, Н. Ананьева, С. Логачевська, М. Богданович та інші. Незважаючи на значну кількість наукових праць, остаточно проблема використання дидактичної наочності як засобу навчання зв'язного мовлення в молодшому дошкільному віці залишається невизначеною.

**Постановка завдання.** На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в характеристиці особливостей використання дидактичної наочності як засобу навчання зв'язного мовлення молодших дошкільників: обґрунтування суті та значення у процесі навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглянемо дефініцію «наочність» більш докладно. Просте тлумачення поняття «наочність» походить від слова «наочний» – переконливий, очевидний, заснований на показі [1].

Тлумачний словник розкриває поняття «наочний», який використовують під час навчання для показу [2, с. 164].

В українській педагогічній енциклопедії наочність трактується як один з основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання базується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються учнями [3].

Дидактична функція наочності – педагогічна підтримка міркувань дитини на етапі первинного сприймання, опора для дітей. Наочність у педагогічних дослідженнях ін-

терпретується по-різному, а саме: ілюстрація усного викладу матеріалу вчителем (М. Волович), засіб пізнавальної діяльності (Н. Поліванова), форма подання навчального матеріалу, властивість навчальних моделей (Л. Фрідман), дидактичний принцип (Л. Занков). При цьому відмінність у поглядах призводить до неузгодженості, а часом і взаємовиключних висновків про роль, функції та місце наочності в пізнавальній діяльності.

Н. Резник дає визначення наочності як застосування в процесі викладу фрагментів навчального матеріалу певних зорових об'єктів, призначених для супроводу його пояснення [4].

Різномічні й глибокі педагогічні аспекти використання наочності були проаналізовані К. Ушинським. Наочне навчання, за його словами, – це таке навчання, яке «будується не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною» [5]. На думку К. Ушинського, наочне навчання розвиває увагу дитини, сприяє більш глибокому засвоєнню знань. Наочність підвищує інтерес учнів до знань і робить процес навчання більш простим, полегшуючи розуміння навчального матеріалу. Він наголошував: «Учіть дитину яким-небудь п'яти йому невідомим словами, і вона буде довго і марно мучитися над ними; але зв'яжіть з картинками двадцять таких слів і – дитина засвоїть їх нальоту <...> Спробуйте одну й туж подію розповісти двом дітям, однаково здатним: одному – на малюнках, іншому без малюнків, і ви оціните тоді все значення малюнків для дитини» [5].

Наочність передбачає не тільки опору на наочність, а й на інші органи чуття. Саме з іменем Я. Коменського пов'язують перше теоретичне обґрунтування принципу наочності, яке було розкрито в працях «Велика дидактика», «Світ чуттєвих речей в картинках». Так, Я. Коменський у XVII ст. вперше в педагогіці теоретичне обґрунтував принцип наочності у навчанні, хоча він і не вживав сам термін «наочність». У своєму відомому «золотому правилі дидактики» Я. Коменський дав чітке формулювання принципу наочності: «Все, що тільки можливо, представляти для сприйняття почуттями: видиме для сприйняття – зором, чуттями – слухом, запахи – нюхом, смак – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо будь-які предмети відразу можна сприймати кількома відчуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома відчуттями» [6].

Ж.-Ж. Руссо виніс навчання безпосередньо у природу, ось чому наочність навчання не набуває самостійного й істотного зна-



чення. Дитина знаходиться в природі і безпосередньо бачить те, що вона має знати і вивчити. На його думку, перший розум дитини – це чуттєвий розум.

Зовсім інша думка щодо наочності у Г. Песталоцці [6]: він бачить у наочності єдину основу всякого розвитку. Чуттєве пізнання зводиться до наочності навчання, воно перетворюється на самоціль. Наочність навчання у нього закреслює діалектику чуттєвого і раціонального в пізнавальній діяльності. Г. Песталоцці вважав, що органи чуття самі по собі доставляють нам у відомостях про навколишнє середовище безлад, а в навчанні треба прагнути знищити спостереженні, розмежувати спостережувані предмети, щоб однорідні й близькі знову з'єднати для формування в учнів понять. Також Г. Песталоцці, намагаючись відшукати закони людського розуму, дійшов такого висновку: «Все наше знання витікає з трьох основних здібностей:

а) зі здатності вимовляти звуки, з чого відбувається здатність мови;

б) із невизначеної, винятково чуттєвої здатності уявлення, з якої походять знання всіх форм;

в) із певної, не тільки чуттєвої здатності уявлення, з якої варто виводити розуміння кількості» [6].

Великого значення наочності надавав відомий німецький педагог А. Дістерверг, який знайшов конкретне вираження у правилах, сформульованих Я. Коменським: «від близького до далекого», «від простого до складного», «від більш легкого до більш важкого», «від відомого до невідомого». А. Дістерверг дає психологічне обґрунтування і попереджає вчителів, що формальне їх використання призведе до негативних наслідків у навчанні. Він зазначав, що наочність має знаходити застосування на всіх щаблях освіти, але її призначення на різних рівнях має різнитися. Якщо для дітей молодшого віку наочність слугуватиме джерелом нових знань, то для старших – досвідченим шляхом перевірити отримані знання.

Л. Фрідман, аналізуючи поняття, визначає наочність як форму подання навчального матеріалу, властивість навчальних моделей [6]. «Наочність є властивість, особливість психічних образів цих об'єктів. <...> Наочність є показником простоти і зрозумілості для людини того психічного образу, який вона створює в результаті процесів сприйняття, пам'яті, мислення та уяви». І далі він робить висновок, що наочність «необхідна й корисна тією мірою, якою вона сприяє активізації діяльності учнів по пізнанню об'єктів, по оволодінню знаннями і діями щодо цих об'єктів» [6].

Ще один педагог, Ф. Фребель, послідовник Й. Песталоцці, який намагався реалізувати педагогічні принципи, у навчанні спирався на наочність та послідовність [6, с. 459]. Ф. Фребель, розробник однойменних дарів, зазначив, що ще необхідно підвісити над ліжком дитини 2–3 місяців перший її дар – м'яч різних кольорів, щоб з їх допомогою дитина навчилася розрізняти кольори, сприймати різні напрями рухів тощо.

Великого значення використанню наочності як дидактичного засобу системного навчання та виховання дітей надавала італійський педагог М. Монтесорі. Вона стверджувала, що заняття має бути чітким та наочним [6].

Поступово поняття наочності стали пов'язувати з діяльністю, спираючись на дії. Як стверджував О. Леонтьєв, наочність має служити «зовнішньої опорою внутрішніх дій, що здійснюються учнями» [7].

Загалом аналіз ідеї наочності у навчанні дає змогу стверджувати, що в історії педагогіки тривалий час використання наочності співвідносилось з чуттєвим сприйняттям, тому й усяке уявлення об'єкта, засвоєне в чуттєвій формі, вважалось наочним.

Проблему застосування дидактичної наочності в дошкільній лінгводидактиці після К. Ушинського досліджувало багато вчених (А. Богуш, О. Білан, Н. Гавриш, Г. Леушина, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тихеева, Л. Фесенко та інші).

Так, Є. Тихеева стверджувала, що чим більше органів чуття беруть участь у сприйнятті природи, тим повніше дитина пізнає навколишнє. «Слово, пов'язане з наочним представленням, має бути прийняте слухом, вимовлено і збережено в пам'яті. Щоб слово залишилося в пам'яті, дитина має відтворити його слухом і свідомістю багато разів, а для того, щоб правильно сформулювати слово, вона має часто його повторювати» [6].

Г. Леушина зазначала, що використання наочності у навчанні має дуже велике значення за умови єднання наочності та слова. Демонстрація будь-яких наочних посібників має супроводжуватися словом, яке спрямовує увагу дітей на головне, навчає виділяти головне. Наочні засоби використовуються по-різному залежно від завдань навчання [6].

Значний внесок у методику розвитку мовлення зробила Є. Фльорина, яка зазначала, що у словниковій роботі з дітьми необхідно спиратися на чуттєвий досвід. Кожне слово вихователя має супроводжуватися конкретним предметом, тобто бачити живий яскравий образ. Педагог на-



голошувала, що відрив слова і поняття від конкретного предмета чи явища може призвести до втрати почуття реальності [8].

С. Русова також схильна до думки, що слово та наочність мають йти у тісному взаємозв'язку в навчанні. Автор визначила чотири основних дидактичних методи: 1) аналіз речей, 2) аналіз думок, 3) синтез речей, 4) синтез думок, але вона не обмежувалася тільки цими методами, вона стверджувала, що різні завдання потребують необхідного вживання інших методів, таких як «назірність» (наочного), пояснювального, розвиваючого, методу гри тощо [6].

Отже, принцип наочності, за висловом Я. Коменського, є «золотим правилом дидактики». Він вимагає поєднання наочності й уявних дій, наочності і слова.

Пильну увагу приділяли психологи щодо сприйняття дитиною предметів і явищ навколишнього світу. На думку відомого психолога Г. Люблінської, сприйняття картини являє для дітей особливу складність, тому що картина є відображенням цілого шматка життя природи, людей, тварин. Зображені персонажі щось роблять, якимось пов'язані між собою, перебувають в якійсь ситуації. У позах персонажів, їх взаємному розташуванні виражені не тільки дії, а й переживання людини, її наміри і стан. За зовнішнім виглядом можна здогадатися, дорослий чоловік – це чи дитина, спортсмен або моряк тощо. Сприйняти картину – значить розкрити її ідею, думку художника, виражену в наочних художніх образах [7].

Г. Люблінська наголошувала на тому, що форма запитання спонукає дитину шукати сенс картини. Якщо запитати «Що намальовано на картині?» або «Хто ще що-небудь хоче додати?», діти природно відповідають шляхом називання будь-якого предмета, зображеного на картині, тобто відповідають на рівні перерахування. Але якщо змінити форму запитання: «Про що художник розповідає на цій картині?», або «Про що тут намальовано?», або «Що тут найголовніше? Як можна коротко сказати про найголовніше на цій картині?», то у таких випадках ті самі діти відразу переходять до тлумачення [7].

Отже, дослідження Г. Люблінської було вкрай важливим для педагогічної практики дошкільних та шкільних закладів освіти. Формування інтересу до розуміння картини з раннього віку призводить до вміння сприймати картину загалом.

Інший психолог С. Рубінштейн писав: «Людина не тільки бачить, а й дивиться, не тільки чує, а й слухає, а іноді не тільки дивиться, а й розглядає або вдивляється, не тільки слухає, а й прислухається». Таким

чином, роль зорових відчуттів у пізнанні світу дуже велика. Вони доставляють людині винятково багаті й тонко диференційовані дані, притому величезного діапазону. Зір дає нам найбільш досконале, справжнє сприйняття предметів. Зорові відчуття найбільш диференційовані від афективності, в них особливо сильний момент чуттєвого споглядання. Саме тому вони мають дуже велике значення для пізнання і для практичної дії [7].

Проаналізувавши праці психолога В. Штерна щодо особливостей сприйняття наочного матеріалу дітьми, можемо сказати, що відомий психолог встановив чотири стадії розвитку дитячих сприймань: предметна, дієва, відношення та якості [7]. Предметна стадія, за В. Штерном, коли дитина під час сприймання орієнтується тільки на те, що бачить, тобто предмети або обличчя, розповідає тільки побачене, не роблячи при цьому жодних якісних відмінностей. Дієва стадія, коли дитина, при сприйманні картини, звертає увагу переважно на те, які дії відбуваються на зображенні, в якому стані знаходяться предмети. Третя стадія – відношень – звертається увага на просторові, часові, причинні відношення між людьми, тваринами, предметами, зображеннями на картині та остання. Четверта стадія – якості. На цій стадії дитина звертає увагу на якісні ознаки речей і явищ. Психолог зазначив, що сприймання картини на тій чи іншій стадії впливає не тільки вік дитини, а й зміст картини.

Отже, різні погляди та дослідження щодо сприймання картини дітьми, дають нам підстави зробити висновки, що картина або ілюстрація не сприймається сама по собі без супроводження словом дорослого. Наочний матеріал дитині важко сприймати загалом, вона звертає увагу тільки на окремій частині. Таким чином, можна говорити про те, що наочність у навчанні є відображенням явищ реального світу у вигляді дидактичного образу, який формується за допомогою спеціальних засобів навчання.

В. Мухіна докладніше описала особливості сприймання картин дітьми дошкільного віку. Так, за словами дослідниці, для дітей молодшого дошкільного віку картинка, швидше, повторює дійсність, особливий її вид, ніж зображення. Діти часто передбачають, що намальовані люди, предмети можуть мати ті самі властивості, що й справжні. У середньому дошкільному віці вони достатньою мірою засвоюють зв'язок малюнка та дійсності. Зокрема, вони правильно визначають порівняльну величину знакових предметів на перспективних зображеннях, говорять, що багатоповерховий будинок



більше за одноповерховий. Однак це стосується тільки знайомих предметів. Одного розуміння відносини малюнка до дійсності мало, щоб правильно сприймати властивості зображених предметів та їх співвідношення. У старшому дошкільному віці діти вже в змозі інтерпретувати малюнки, досить складні за композицією, розглядати їх послідовно і детально, давати правильні пояснення, якщо сюжет картинки не виходить за рамки знань дитини, її життєвого досвіду [7].

Діти молодшого дошкільного віку можуть помітити на одному малюнку не більше чотирьох предметів, середнього – п'яти, старшого дошкільного віку – до десяти предметів. Більшість їх опиняється поза полем зору дитини, яка, зосереджуючись на деталях, пропускає головне. Тому, добираючи картинки для розгляду дітьми, варто враховувати, що багатопредметність гальмує процес сприймання зображеного [7].

Аналіз посібників для дітей молодшого дошкільного віку засвідчує, що останнім часом їх кількість значно збільшилася: надруковано велику кількість наочних посібників, схем, картин, картинок, ілюстрований матеріал до літературних текстів тощо.

Багато авторів працюють над питаннями використання наочного моделювання для опосередкованого вирішення пізнавальних завдань, формування уявлень про логічні відносини. Автори (К. Крутій, В. Ткаченко, О. Білан, О. Дяченко) надають великого значення графічному моделюванню в продуктивних видах діяльності дітей дошкільного віку з нормально розвиненим мовленням (Л. Цеханська) та дітей із мовленнєвими вадами (Ю. Гаркуша). Вони однозначно вказують на те, що успішність роботи дітей зі схемами і моделями залежить від попереднього навчання дітей роботи з цим матеріалом.

К. Крутій запропонувала використовувати наочні моделі, в яких малюк відтворює структуру об'єктів і зв'язків між ними. Дії наочного моделювання є основними пізнавальними здібностями дошкільників у сфері мислення [9].

В. Ткаченко зазначила, що один із факторів розвитку мовлення дошкільників є наочність, а розгляд предметів, картин допомагає дітям називати те, що вони бачать, називати певні характеристики предметів та дії, що виконуються. Так само дослідниця запропонувала широко використовувати схеми-моделі для навчання дітей описових розповідей. Ці схеми-моделі розвивають мислення, монологічне мовлення [6].

О. Дяченко описав методику використання схем-моделей для навчання дітей

творчого розповідання. Ця система здатна замішувати об'єкт у певному відношенні, а у висновку дослідження давати істинну інформацію про сам об'єкт. Якщо розглядати в загальному плані, то моделювання – це метод пізнання суттєвих якостей об'єкту через моделі [6].

Аналіз використання схем-моделей у роботі з дітьми дошкільного віку показав, що схеми-моделі можуть застосовуватися не лише на мовленнєвих заняттях – вони можуть бути широко використані в різних видах діяльності: ігровій, зображувальній, формуванні логіко-математичної компетенції тощо.

В. Шаталов запропонував використовувати опорні схеми. Як наголосив дослідник, знання мають бути не лише «сприйняті слухом, треба замальовувати їх, щоб через зір предмет зазначався в уяві» [10]. Особливості людини такі, що 95% інформації вона сприймає через очі. Нині у закладах освіти інформація подається в основному через слух, тому В. Шаталов «включив» на уроках очі, асоціації, образи. Однією з особливостей методу В. Шаталова є вивчення навчального матеріалу, укріпленого дидактичними одиницями [10].

Увагу педагогів привертає до себе й система роботи з опорними сигналами (блок-схемами) О. Пометун і Г. Фреймана. Створюючи власну систему з опорними сигналами (блок-схемами), вони ставили перед собою завдання: за допомогою певних символів і знаків виявити сутність і взаємозв'язки історичних процесів і явищ, їхню відповідність певному образу. Наприклад, торгівля – це кораблик, який пливе по морю; землеробство – мотика; монархія – корона. Сукупність таких символів утворює блок-схему.

Ще один із засобів – інтелектуальні карти „mind map” – це схема, яка візуалізує певну інформацію під час її обробки людиною, це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації. Карта пам'яті реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки – принцип «радіального мислення», що належить до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції і великі обсяги інформації [11].



Аналізуючи дослідження використання інтелектуальних карт як наочності, можемо звернутися до дослідження І. Кіндрат, яка у своєму дослідженні детально описала історію та суть використання карт. У сучасному дослідженні дошкільної освіти інтелектуальна карта як наочний засіб організації навчально-пізнавальної діяльності має назву карти розумових дій, а методику використання цих карт із дітьми дошкільного віку розробила Н. Гавриш [12, с. 88].

Аналіз опитування вихователів, які використовують карти розумових дій, засвідчив, що найбільш цікавим та доступним є метод використання карт розумових дій, який ефективний на будь-якому занятті, адже цей метод має, передусім, смислоутворювальну функцію, задає смисл усій навчально-пізнавальної діяльності.

Для роботи з дітьми ще пропонуються сюжетні картинки, розроблені А. Богуш та Н. Гавриш. Як зазначають вихователі під час використання цих сюжетних картинок, в основі розповідання за картиною лежить опосередковане сприймання навколишнього життя. Картина розширює і поглиблює дитячі уявлення про природні та суспільні явища, впливає на емоції дітей, викликає інтерес до розповіді. Значення цього виду занять для розширення та активізації словника, формування зв'язного граматично правильного мовлення, а також розвитку процесів сприймання, уяви, логічного мислення.

Таким чином, аналіз засобів наочності в навчанні свідчить про їх своєрідну трансформацію: від відображення зовнішніх властивостей, чуттєво сприймаються властивості об'єкта і формування емпіричних понять, емпіричного мислення до усвідомлення необхідності діяльнісного підходу й адекватного залучення цих засобів у контекст універсальних навчальних дій учнів, зокрема дослідних і творчих. Встановлено, що наочно-образна форма подання інформації дає змогу представити різні елементи об'єкта, ситуації, процесу в їх взаємозв'язку і тим самим сприяє кращому їх розумінню та запам'ятовуванню.

**Висновки з проведеного дослідження.** Отже, дослідження науковців та аналіз практики роботи вихователів показує, що дидактична наочність є доволі ефективним засобом розвитку мовлення молодших дошкільників. Її доцільний вибір дає змогу впливати на різні органи чуття й тим самим покращувати запам'ятовування мовного матеріалу.

**Перспективи подальшого дослідження** вбачаємо в розробці методики використання дидактичної наочності та реалізації її у навчальному процесі з молодшими дошкільниками.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Цепова І.В. Використання художньо-зорових образів у навчанні письма 6-літніх першокласників / І.В. Цепова // Початкова школа. – 1999. – № 5 – С. 13–15.
2. Глумачний словник української мови : Близько 7 000 слів. / За ред. Д.Г. Гринчишина. – 3-є вид., перероб. і доповн. – К. : Освіта, 1999. – 302 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.Ю. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Резник Н.А. Основные параметры визуализации учебной информации / Н.А. Резник А.Г. Барышкин // Компьютерные инструменты в образовании – 2005. – № 3. – С. 38–44.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений [Текст]. – Т. 4. Детский мир и Хрестоматия / К.Д. Ушинский; [редкол. : А.М. Еголин (глав, ред.) и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР; Ин-т теории и истории педагогики. – М. ; Л. : Акад. пед. наук, 1948. – 679 с.
6. Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки [Навч. посіб.] – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.
7. Дитяча психологія : [навч. посіб.] / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 431 с.
8. Флєрина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е.А. Флєрина / Под ред. В.Н. Шацкой. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
9. Крутій К.Л. Використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі з дітьми дошкільного віку / К.Л. Крутій, О.І. Білан. – Львів : Проман, 1997. – 42 с.
10. Шаталов В.Ф. Точка опоры / В.Ф. Шаталов. – М. : Педагогика 1987. – 58 с.
11. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен; пер. с англ. Е.А. Самсонов. – 2-е изд. – Мн. : Попурри, 2003. – 304 с.
12. Гавриш Н.В. Інтегровані заняття : методика проведення / Н.В. Гавриш. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.



Наукове видання

Збірник наукових праць

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск LXXIX**

**Том 1**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.  
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,59. Замов. № 729. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.  
Телефон +38 (0552) 39-95-80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.