



# ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

5

«РАДЯНСЬКА ШКОЛА»

1957

## ЗМІСТ

	Стор.
<i>Т. Цвєлих</i> — Підготовка до відзначення 40-ї річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції в дитячому садку . . . . .	1
<i>В. Котирло</i> — Особливості розвитку уявлень про величину предметів у дітей дошкільного віку . . . . .	6

### ВІДМІННИКИ ДОШКІЛЬНОЇ СПРАВИ

<i>Р. Ціціліано</i> — Далекі роки . . . . .	14
<i>Ів. Сочивець, П. Яценко</i> — Сила любові . . . . .	15
<i>Ф. Лібенсон</i> — Сорок років на ниві дошкільного виховання . . . . .	18

### З ДОСВІДУ

<i>З. Скоробогатова</i> — Колгоспні дитячі установи Одеської області . . . . .	19
<i>Р. Данилова</i> — В колгоспі імені Молотова . . . . .	25
<i>Р. Шелетаєва</i> — Дитячий садок у колгоспі імені Леніна . . . . .	26
<i>Ю. Гудкова</i> — З досвіду методичної роботи . . . . .	29

### СТОРІНКА ДЛЯ ДІТЕЙ

<i>К. Калчев</i> — Кому дісталось зайчатко . . . . .	33
<i>І. Василев</i> — Маленька казка . . . . .	34
Суддя мавпа (Корейська казка) . . . . .	34
<i>Ю. Ванга</i> — Великі справи маленького Мікєня . . . . .	35
<i>К. Мунтяну</i> — Загадки . . . . .	36

### БЕСІДИ ТА КОНСУЛЬТАЦІЇ

<i>Є. Контрєбінська</i> — Орієнтовний матеріал до складання планів виховної роботи в зв'язку з підготовкою до 40-ї річниці Великої Жовтневої соціалістичної революції . . . . .	37
<i>П. Никонова</i> — Вирощування огірків на шпалерах . . . . .	41
<i>Ф. Полянська</i> — Слухання радіопередач у дитячому садку . . . . .	42

### КРИТИКА ТА БІБЛІОГРАФІЯ

<i>Н. Мчєдлїдзе</i> — Журнал «Школа і нація» . . . . .	44
На 2-й стор. обкладинки — Весною на ділянці, на 3-й — Устаткування для ігор.	

### Редакційна колегія:

*Д. О. Дорохова, Н. О. Красіна, Н. Ю. Переверзева, Є. К. Сухенко, Г. І. Сушан*  
(головний редактор), *П. С. Ходченко, Т. І. Цвєлих, П. Р. Чамата, М. Є. Шевченко.*

Журнал «Дошкольное воспитание»  
(на українском языке)

Техредактор *О. О. Чала.*

Коректор *О. П. Миронова.*

Адреса редакції: Київ, Ново-Павлівська, 2. Тел. 6-50-43.

БФ 05029. Зам. К-165. Тираж 15.500. Друк. арк. 3. Обл.-видавн. арк. 4,7.  
Формат паперу 70×108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Підписано до друку 30.IV 1957 р.

Київська обласна друкарня, вул. Леніна, 19.



## Особливості розвитку уявлень про величину предметів у дітей дошкільного віку

В. КОТИРЛО,

аспірантка Науково-дослідного інституту психології УРСР

Величина є однією з основних просторових ознак кожного реально існуючого предмета. Знання про той або інший предмет включає, зокрема, і знання його величини. Тому вміння розпізнавати і виділяти в оточуючих предметах величину відіграє важливу роль у пізнавальній діяльності дітей. Але це вміння не приходить само по собі. Його розвиток являє досить складний процес, що вимагає певного керівництва з боку дорослих. В даній статті ми хочемо окреслити деякі основні особливості цього процесу.

Питання про те, як рано діти починають розпізнавати величину, порівнюючи з такими ознаками предметів, як форма і колір, цікавило багатьох психологів, педагогів і методистів. В цьому напрямку було проведено велику кількість досліджень, якими встановлено факт більш пізнього виділення дітьми величини. Про це свідчать і повсякденні спостереження над молодшими дошкільниками. На запитання: «Який це кубик?» вони відповідають: «Зелений», «Червоний». Нібито не помічаючи величини, вони звертають увагу в першу чергу на колір.

Але і величину діти починають розрізняти досить рано. Коли дитині 1,5—2 років загадати принести «велику ляльку» або «маленький м'ячик», вона безпомилково виконає це завдання, якщо в її іграшках є великі і маленькі ляльки та м'ячі, відносно яких вона неодноразово чула слова «великий» і «маленький».

Складаючи піраміду, дошкільники старанно нанизують кружечки саме за принципом поступово убу-

ваючої величини, починаючи з найбільшого і закінчуючи найменшим. Проте, розповідаючи, як треба скласти піраміду, малята говорять: «Спочатку синій кружечок, потім червоний, тоді цей, тоді такий» тощо. Вони, як бачимо, не вказують на величину, а проте основною вимогою змісту гри, що скеровує їх дії, є саме дотримання порядку в розміщенні кружечків за їх величиною. Отже, в молодшому дошкільному віці терміни на означення величини ще не входять в активний словник дитини, хоч, безперечно, найпростішими з них вона вже володіє. В цьому можна переконатись, «підводячи» дитину до називання величини. «Давай покладемо оцей синій» (маленький), пропонуєте ви дитині.— «Ні, цей не можна. Ось цей» (бере великий кружечок).— «Чому не можна? Адже ти сам сказав, що спочатку треба синій покласти, а мій кружечок синій».— «Так треба ж великий синій», нарешті здогадується дитина. Після такого «підведення» розповідь дітей про складання пірамідки стає іншою: «Спочатку великий кружечок, потім менший, тоді ще менший, потім такий, тоді червоний і найменший», тобто вони вже намагаються визначати величину словом. Але оскільки їх словник ще бідний і в ньому бракує достатньої кількості термінів, щоб визначити всі відмінності у величині кружечків, діти не можуть повністю справитись з цим завданням і вдаються до прямої вказівки чи посилання на колір. Це особливо характерно для молодших дошкільників.

Таким чином, та обставина, що

маленькі діти самостійно не визначають величину словом, ще не говорять про те, ніби вони й не розрізняють предмети за величиною.

Та від такого простого розпізнавання предметів за їх яскраво вираженою величиною до диференційованого сприймання величини та розвиненого уявлення про неї лежить досить значний шлях розвитку, на який дитина вступає вже в дошкільному віці.

В уявленні про предмет, у відтворенні його образу немає нічого такого, чого не було б у сприйманні даного предмета. Перш ніж якась ознака предмета знайде своє втілення в його образі, вона повинна бути виділена як така в сприйманні предмета. А для цього, в свою чергу, необхідне вміння бачити певну ознаку, тобто розрізнити її серед інших ознак.

Формування уявлень про величину, як і всіх взагалі просторових уявлень, починається з відображення просторових ознак і відношень в процесі безпосереднього сприймання конкретних предметів. Тому з'ясування характеру уявлень дітей про величину неможливе без з'ясування особливостей її сприймання.

Радянська психологія виходить з того, що сприймання простору, який існує незалежно від свідомості і волі людини, не є властивим людині від народження. Знання про просторові ознаки і відношення є результат життєвого досвіду людини, вони формуються і збагачуються в її практичній діяльності.

Сприймання величини предметів має свої особливості. Воно є процесом, в якому приймають участь зоровий, руховий та дотиковий аналізатори в їх складній взаємодії. Але в сприйманні величини включається і мова. Завдяки їй в оцінці величини предметів людина спирається не лише на безпосередні дані органів чуття, а й на минулий досвід, на узагальнене уявлення і, нарешті, поняття про величину. Навіть для дітей, які вже володіють мовою і завдяки їй мають деякий узагальнений досвід, стає можливою опосередкована оцінка величини. Так, Андрій К. (6 р. 2 м.) на запитання: «Який

будинок вищий?» (з двох, які він бачить перед собою) вдається до таких міркувань: «Зараз я перелічу поверхи. В цьому один, два, три, чотири. В цьому... п'ять. Значить, цей вищий, в ньому ж п'ять поверхів, а в тому тільки чотири».

Сприймання дітьми величини предметів і його розвитку перш за все зумовлюється наявністю і збагаченням їх чуттєвого досвіду. Тому-то, чим багатші і різноманітніші м'язово-дотикові та зорові відчуття дитини від іграшок і предметів різної величини, якими вона повсякденно маніпулює, тим точніші оцінки нею їх величини.

Таку думку обстоювала, зокрема, Н. К. Крупська, спеціально наголошуючи на необхідності давати дитині іграшки, які б допомогли їй усвідомлювати величину.

Основним матеріалом дитячого садка для ознайомлення дітей з величиною предметів є дидактичні іграшки: пірамідки, розбірні вкладні матрьошки, кульки, барильця тощо. Тут величина як ознака предмета виділяється і підкреслюється самим характером іграшок. Але, незважаючи на це, дитина сама ще не вміє групувати складові частини цих іграшок. Тому необхідно навчити її розподіляти предмети на групи великих і маленьких, виділяти в них найбільший предмет, розкласти їх в суворій послідовності за принципом зростаючої або убуючої величини. А це навчання зв'язане у дитини з певними труднощами.

Малюта досить легко розпізнають найбільший і найменший предмети як крайні за ступенем виразу в них ознаки величини. Але завдання вибрати, наприклад, з «цих маленьких кружечків найбільший» вони неспроможні виконати. Так, Серьожа К. (3 р.) здивовано дивиться на виховательку і поправляє: «маленький». Якщо всі кружечки маленькі, то серед них, на думку Серьожі, і не може бути «найбільшого»; «найбільший» кружечок можна знайти лише серед великих.

Оцінка величини є відносною: один і той же предмет в залежності від того, серед яких предметів він виступає, може бути названим то

«великим», то «маленьким». Малим дітям це важко збагнути. Якщо дитина звикла іграшку, з якою вона часто має справу, вважати за маленьку (або велику), то ця іграшка завжди залишатиметься для неї такою, незалежно від того, серед яких предметів вона знаходиться. Інна П. (3 р. 11 м.) вперто твердить, що відерце, яким вона в своїй повсякденній грі користувалась як «маленьким» (порівняно з іншими — більшими), є «маленьке» і серед предметів значно менших за нього. Звична оцінка величини так міцно закріпилась за предметом, що дівчинка не може в новій ситуації переоцінити її в порівнянні з величиною інших предметів.

Отже, через недостатній досвід і обмежене коло предметів, при порівнянні яких малята оцінюють їх величину, вони визначають величину предмета в певній ситуації як таку, що властива йому завжди, незалежно від його положення серед інших предметів в іншій ситуації.

Тому важливим і досить складним завданням є розвиток у дошкільників усвідомлення відносності оцінки величини. Шлях до цього лежить через урізноманітнення і збільшення кількості порівнюваних дітьми предметів. Значний ефект в цьому відношенні дає перехід від початкового порівняння двох до порівняння трьох, а потім і кількох предметів. Приєднання до двох порівнюваних предметів третього підводить дитину до необхідності якось назвати третій предмет за його величиною і приводить до поступового засвоєння дітьми нових мовних термінів («середній», «менший», «більший» тощо). У дитини починає складатись розуміння відносності оцінки величини предметів. Вона бачить, що предмет, який з двох порівнюваних був названий «великим», при співставленні ще з одним предметом вже не може бути названим таким; цю назву треба змінити на іншу, оскільки його попереднє визначення «великий» перейшло до третього предмета.

Цілком очевидно, що чим частіше ставити дитину перед подібними «перетвореннями» предметів з «велико-

го» в «малий» і навпаки, тим скоріше й глибше усвідомить вона відносність визначуваних величин.

Збільшення кола порівнюваних дітьми предметів веде також до збагачення їх словника як з кількісного, так і з якісного боку. Оскільки кожен предмет потребує того, щоб бути певним чином означеним словом, то замість двох універсальних назв «великий» — «маленький», до яких молодші дошкільники зводять майже всі відміни в величині предметів, вже у дошкільників середнього віку з'являються більш точні означення величин. На цих назвах ще у великій мірі позначається індивідуальний досвід дитини; вони є свідченням вузькості і недосконалості цього досвіду. Наприклад, для Вови Ш. (4 р. 10 м.) зайчата різної величини — це «командир» (найбільший) і «солдати»; для Миші П. (5 р. 1 м.) низенька драбина — «відламана» тощо. Деякі діти середнього і навіть старшого дошкільного віку називають всі великі предмети (як живі, так і неживі) «старшими», а маленькі — «молодшими».

Між збільшенням точності сприймання величини предметів та чіткості її відображення в мові дітей і вдосконаленням практичних засобів оцінки величин на протязі дошкільного періоду існує тісний взаємозв'язок. Коли дитина постає перед необхідністю замість загального визначення «великий» — «маленький» дати більш вузьку назву величини ряду предметів, вона вдається і до більш точного їх порівняння. Останнє здійснюється шляхом примірювання, прикладання предметів один до одного, підрівнювання їх по одній лінії тощо. Таке цілеспрямоване порівняння, в свою чергу, стимулює появу в мові дітей нових термінів на означення величини. Особливо різноманітні вони в мові старших дошкільників, які вдаються до таких уточнень: «самий великий», «здоровий», «просто великий», «менший за цього», «більшенький», «середній», «зовсім менші», «маленький» тощо.

Але слід зазначити, що не всяке маніпулювання з предметами і навіть не всяке практичне порівняння

предметів веде до більш точного означення величини. На уточнення величини впливає лише таке порівняння предметів, коли увага дітей спрямовується саме на величину і коли всі дії дитини пов'язані з відповідною фіксацією в мові наслідків порівняння, тобто, коли образ предмета з його просторовими ознаками, практична дія з ним і слово об'єднуються в діяльності, скерованій на пізнання предмета та його ознак.

Такий експеримент у формі гри, проведений нами в дитячому садку, може ілюструвати сказане. Перед дітьми клали набір з 8 кілець одного кольору (червоного), але різного розміру (діаметри їх — 37, 44, 53, 60, 68, 75, 83, 90 мм); такий же набір, але іншого кольору (рожевого) знаходився в розпорядженні експериментатора. Експериментатор давав дитині в руки одне з рожевих кілець з завданням: «Знайди у себе таке ж саме». В другому варіанті перед дітьми клали кільця, кожне з яких

було розрізане пополам. Тепер завдання полягало в тому, щоб скласти таке за розміром кільце, зразок якого (нерозрізаний) дитина тримала в руках.

Ці завдання (особливо другого варіанта) є для дошкільників досить складними. Через незначну різницю в діаметрах одного зорового співставлення кілець для підбору потрібного тут було недосить. Більший успіх в цій справі міг бути забезпечений шляхом практичного примірювання до зразка цілого кільця (в першому варіанті) або його половинок (у другому варіанті), виділених зором як приблизно вірні. Такий спосіб базується на активному використанні зразка як еталона виміру, і наявність його у дітей свідчить про здатність останніх до цілеспрямованого порівняння.

В дослідженні виявлені деякі вікові особливості активного використання дітьми зразка при порівнянні предметів.

Групи	Повне використання зразка <sup>1</sup> (в %)	Часткове використання зразка (в %)	Ігнорування зразка (в %)
1-ша молодша . . . . .	—	30	70
2-га . . . . .	20	70	10
Середня . . . . .	30	70	—
Старша . . . . .	50	50	—

Як видно з цієї таблиці, цілеспрямоване примірювання, загалом недостатньо розвинуте у дошкільників, з віком поступово зростає. Молодші дошкільники в переважній більшості зовсім ігнорують зразок. Активне використання зразка у них ще, як правило, відсутнє. Діти ж старшого дошкільного віку в значній мірі вдаються до активного користування зразком. Тримавши зразок в руці, вони спочатку уважно розглядають набір кілець, потім вибирають з нього кільце, подібне величиною до зразка, прикладають одне до одного

з метою перевірки правильності свого вибору. В разі помилки до зразка приміряється інше кільце, аж доки не буде знайдено тотожне. Випадків ігнорування зразка старшими дошкільниками не помічається.

Цілеспрямоване примірювання у великій мірі сприяє розвитку у дітей вміння порівнювати взагалі. Тому вихователю дитячого садка на нього слід звертати особливу увагу, оскільки порівняння є тією основою, на якій базується виділення в предметах ознаки величини, а потім і її абстрагування.

Молодші дошкільники не йдуть далі простого розрізнення предметів за їх величиною, вони ще не виділяють величину як окрему ознаку того або іншого предмета. Досвід середнього дошкільника вже дозволяє

<sup>1</sup> Повне використання зразка — це таке, результати якого цілком свідомо враховувались дітьми при оцінці порівнюваних ними кілець. Часткове — це вживання зразка лише при вимозі відповіді на запитання: «Це таке ж саме?»

Йому перейти до виділення величини як ознаки, що в значній мірі пов'язане з опануванням протяжності предметів. Діти 5 років помічають, що одні предмети змінюються за величиною одночасно в усіх напрямках (в ширину, висоту, довжину) і про них можна сказати «великі», «маленькі»; інші ж змінюються лише в якомусь одному напрямку, і тоді треба говорити: «високе дерево», «довгий поїзд», «широка стрічка» тощо. Вони вже починають відрізняти зміни величини за висотою, довжиною чи шириною від загальних розмірів предметів (великий, малий), тобто лінійні зміни від об'ємних.

Яка ж із вказаних лінійних змін величини предметів виділяється дошкільниками перш за все?

Наші спостереження і експериментальні дані дозволяють вважати такою ознаку висоти. Діти легко порівнюють предмети за висотою, вважають більшим самий вищий предмет. Навіть для молодших дошкільників ця ознака раніше за всі інші наповнюється конкретним змістом. Так, вони не сплутають високий будинок з низьким, якщо їм дати завдання збудувати високий і низький будинки. А в середньому дошкільному віці терміни на означення висоти («високий», «низький») з'являються і в активному словнику дітей.

Дальшою ознакою, яку діти починають виділяти, є довжина. Довжина предметів розпізнається дитиною майже одночасно з їх висотою. Про це свідчать факти частого плутання термінів на означення висоти і довжини, а також їх заміни. Діти говорять «короткий» замість «низький», «високий» замість «довгий» і навпаки. Найпізніше дитина розрізняє ширину (глибину, товщину).

Мова тут іде, звичайно, лише про наочне порівняння предметів за ознакою довжини, висоти і ширини, порівняння в плані самих загальних оцінок певної якості предмета. Інакше кажучи, дошкільник легко порівнює предмети за висотою чи довжиною («цей довгий», «цей нижчий» тощо), але він неспроможний показати на предметі «звідки починається і де закінчується» його висота чи

довжина, тобто межі протяжності предмета. І це не дивно. Поняття висоти, ширини, довжини вимагають високого ступеня узагальнення, до якого діти дошкільного віку ще не доходять.

Таким чином, все досконаліша практика дитини і особливо досвід порівняння нею різних предметів приводить до конкретизації і диференціювання сприймання величини, до виділення в предметі ознак висоти, довжини та ширини. Але диференціювання величини пов'язане для дошкільників з значними труднощами. Вони полягають, перш за все, в необхідності для дитини виділити в предметі величину як певну ознаку, абстрагувати її від інших ознак предмета і узагальнити предмети за різними ознаками, а також зрозуміти три виміри в предметі як вираз різних напрямків її величини.

Для подолання цих труднощів необхідно певним чином організувати спостереження дітей над оточуючими предметами, їх гру. Адже саме в грі, в процесі активного сприймання дитина орієнтується у величинах, запам'ятовує відповідні їх словесні означення. Звідси цілком очевидною стає потреба належної організації практики роботи дитячого садка по опануванню дошкільниками величини в різних її напрямках (перш за все, в 3 вимірах протяжності: довжині, висоті, ширині).

Особливо сприятливими в цьому відношенні є ігри, самі умови проведення яких породжують необхідність враховувати величину, співвідносити величини різних предметів. Тут можна використовувати звичайні ігри з будівельним матеріалом, поширені серед дітей всіх вікових груп. Завдання вихователя — спрямовувати гру по необхідному руслу. Можна, наприклад, запропонувати дітям побудувати міст (найпростішої конструкції — з кубиків і перекладинки) так, щоб під ним проходив пароплав або по ньому проїздила машина. Розміри моста тут повинні бути певним чином узгоджені з розмірами «транспорту». За такої організації гри діти самі звертають увагу на величини. «Міст треба зробити вищим, щоб пароплав міг про-

їхати», «Це високий пароплав, а міст низький». Щоб кілька машин одночасно їздили по мосту, «його треба зробити широким». Звичайно, не всі дошкільники вільно володіють точними термінами для визначення величини. Хоч для молодших дошкільників всі терміни зводяться до «великого» — «маленького» («міст треба зробити великим», «пароплав маленьким»), але навіть і вони в подібних ситуаціях привчаються вживати такі назви, як «високий», «довгий» тощо.

Ігор на оцінку величини в дитячому садку можна організувати безліч: будівництво «високого» та «низького» будинків і біля кожного з них відповідної огорожі, «довгого поїзда», «широкої дороги» для машин тощо.

Варто використовувати і різні настільні ігри. Деякі з них можна приготувати своїми силами, наприклад, гру в картинках «Одягнемо дівчинку на прогулянку». На окремих карточках малюються три дівчинки різного зросту і відповідні речі їх одягу (пальто, рукавички, капелюшки тощо). Суть гри полягає в тому, щоб для кожної дівчинки вибрати саме ті речі, які підходять їй по зросту. Спостереження показало, що дітям подобається така гра, вони охоче звертаються до неї. А виготовити її можуть старші дошкільники і навіть подарувати кілька комплектів молодшим.

Важливість широкого запровадження в практику дитячого садка таких ігор, в яких би дошкільники могли не лише бачити ту або іншу величину предметів, а й практично оперувати ними, є цілком очевидною. Подібні ігри цінні тим, що будуються на співставленні предметів за їх величиною і, отже, уточнюють розуміння дітьми величини як ознаки предмета, сприяють оволодінню нею трьома вимірами протяжності: висотою, довжиною, шириною. Адже співвідносність предметів за величиною вимагає диференціювання напрямків величини і спричиняється до розвитку вміння не тільки виділяти величину як конкретну ознаку предмета, а й абстрагувати її та узагальнювати.

В процесі вдосконалення сприймання величини предметів і абстрагування та узагальнення ознаки величини виникають реальні передумови для утворення у дітей уявлень про величину.

Поки дитина ще не здатна абстрагувати ознаку величини від предмета, величина в її уявленні зливається з самим предметом і є невід'ємною частиною образу предмета. Тому малята ще не мають окремих уявлень про саму величину. Остання виразно виступає лише в уявленнях про ті предмети, зміст яких діти зводять насамперед до їх розмірів. Коли дитина трьох років на запитання «Що довше — струмочок чи річка?» відповідає: «Море велике», ця її відповідь не є недоречною. Для дитини величина, в силу її надзвичайної виразності, настільки зв'язана з морем, що вона не уявляє цієї ознаки в річці або струмочку.

Для тріліток величина предметів майже зовсім не конкретизується в їх уявленнях і є далекою від реальної. Це стосується навіть і близьких дітям предметів, які вони не лише бачили, а й часто тримали в своїх руках. Так, діти цього віку, відтворюючи величину яблука за уявленням, розводять руки на відстань 30—50 см одна від одної або зовсім стуляють долоні, піднімають одну руку вгору чи то показують об'єм, в 3—5 раз більший від дійсного. Так само невиразно вони передають величину вишеньки, хоч порівняно з яблуком ця величина є для них меншою. Мярина П. (3 р. 1 м.), показуючи величину яблука, розводила рученята на 30 см, тепер звужує їх наполовину; Вітя М. (3 р. 5 м.), який на просьбу показати величину яблука складав разом долоні, тепер робить двома пальчиками невеликий кружечок. Деякі діти при цьому показують кінчик мізинця або кажуть «Як мій мізинчик», інші малюють на своєму фартушку маленький кружечок. Є діти, що ніяк не можуть передати величину яблука і вишні.

Характерно, що певні уявлення про порівняльну величину предметів у дітей цього віку стосуються лише предметів, близьких дітям з їх повсякденного досвіду. Там, де цей до-

свід недостатній, де не було активних дій з предметами, немає уявлення навіть про порівняльну величину відомих дитині предметів. Саме цим пояснюється той факт, що деякі трилітки ще не можуть сказати, хто вищий: кішка чи собака, хоча, звичайно, неодноразово бачили їх.

Слід мати на увазі, що в дитячих уявленнях про величину перш за все відбивається порівняльна величина двох близьких предметів, а не абсолютна величина кожного з них. Свідченням цього є те, що вже чотирилітка не помиляється у визначенні того, хто вищий (кішка чи собака) або, що більше (яблуко чи вишня), але передача ними абсолютної величини названих предметів ще так само невиразна і неточна, як і у триліток. Так, вони заявляють, що собака «дістане до кінця шафи» або й «до стелі».

Дальший розвиток дитячих уявлень про величину, базуючись на все більш точному сприйманні і поступовому абстрагуванні, завдяки розвитку мови, цієї ознаки від предмета, йде по шляху уточнення уявлення про абсолютну величину предметів. Діти середнього дошкільного віку вже мають досить чіткі уявлення про величину певних конкретних предметів. Так, переважна більшість з них, передаючи величину яблука, робить кружечок з чотирьох пальців обох рук, величина вишні передається кружком, утвореним двома пальцями однієї руки і т. д. Відтворення нормальної величини яблука і вишні значно зростає у старших дошкільників.

Загальна кількість дітей, які правильно передають абсолютну величину цих фруктів, в 1-й молодшій групі становила 22%, у другій молодшій — 30%, у середній — 70% і в старшій — 90%.

Діти середнього і старшого дошкільного віку мають більш чіткі уявлення і про величину інших багатьох предметів, причому ця чіткість і точність в значній мірі ще залежить від індивідуального досвіду дітей. Так, якщо у дитини дома є собака або кішка, уявлення про її величину у неї значно точніше, ніж

у інших дітей, знайомство яких з цими тваринами більш обмежене.

Початкові дитячі уявлення про величину предметів відбивають лише загальну величину предмета, без виділення її напрямків. Це особливо виразно виявляється в молодшому дошкільному віці, а також в середньому, коли діти тільки починають оволодівати напрямками величини в безпосередньому сприйманні. Так, коли дитина говорить «Дорога ширша, ніж стежечка», то це ще нерідко не означає, що вона виділила в своєму уявленні дороги і стежки саме їх ширину. Щоб впевнитись в цьому, варто попросити її показати ширину стежки (наприклад, при допомозі килима, який лежить в кімнаті), і вона проведе рукою вздовж по килиму.

Недиференційованість і неточність уявлень дошкільників про величину яскраво відбивається в мові. На запитання: «Що ширше — дорога чи стежечка?» Костя С. (5 р. 8 м.) відповідає: «Дорога найдовша, більша, ніж стежечка», Вова М. (5 р. 10 м.): «Дорога трошки тонша», Люда Є. (5 р. 7 м.): «Стежечка менша, вона трошечки довша». Ці пояснення свідчать про те, що діти мають уявлення лише про загальну ознаку величини, отже, ще не диференціюють в достатній мірі різних за напрямками (в ширину, довжину, висоту) величин у процесі їх сприймання.

Між уявленнями дітей про абсолютну величину предметів, добре знайомих їм з практичного досвіду, і таких, з якими дітям мало доводилось мати справу, існують значні відмінності. Так, діти, які чули переважно від інших, що по стежці ходять люди і звірі, визначають її ширину в 4—9 см. Значна частина навіть старших дошкільників взагалі відмовляється передати ширину дороги і стежки. Ці ж діти вже досить точно передають величину яблука, вишні, висоту собаки, машини.

Тут, звичайно, слід враховувати те, що дитина, можливо, часто просто не вміє передати за допомогою виразних рухів і жестів своє уявлення про величину того або іншого предмета. Вона просто не знає, як

можна «показати величину». Таке невміння, в значній мірі, пояснюється недостатньою практикою співвимірювання дітьми величин. У дітей, які набули деяких навичок співвимірювання предметів, оцінка величини і відтворення її значно точніша, а впевненість в правильності цієї оцінки більша, ніж у дітей, які таких навичок ще не мають.

Так, Андрій С. (6 р. 1 м.), відтворюючи висоту машини «Победа», твердо вказує певну висоту шафи (яка в даному випадку є для нього засобом передачі свого уявлення про машину) — «Ось така машина», і зразу ж додає: «Да, я знаю. Я примірявся, вона більша за мене».

Слід враховувати також і те, що діти не завжди вміють передати в мові уявлення про ту чи іншу величину, хоч саме це уявлення у неї вже до певної міри сформоване. Тому, поряд з поглибленням дітьми ознаки величини, необхідно озброювати їх і засобами мовного виразу результатів цього розрізнення. Практичне оперування певними величинами сприяє збагаченню засобів словесного їх означення. В свою чергу, збагачення цих засобів у практиці мовної передачі оцінки величини певним чином сприяє розвитку дитячих уявлень про величину.

\* \* \*

Отже, процес формування уявлень про величину йде від загальних уявлень про порівняльну величину двох або кількох предметів до все більш точних уявлень про абсолютну величину спочатку предметів, добре знайомих дитині з її власного чуттєвого досвіду, а потім і менш знайомих.

Все сказане свідчить про складність цього процесу в дошкільному віці. Неврахування його психологічних особливостей може привести до значних недоліків у виховній роботі з дітьми. Особливостями його визначаються і шляхи керівництва розвитком вказаних уявлень у дітей-дошкільників.

Серед умов ефективної роботи над розвитком уявлень про величину предметів важливу роль відіграє за-

безпечення тісного зв'язку сприймання і уявлень про величину. Адже, як зазначалось вище, виділення ознаки величини в предметі та абстрагування її пов'язане для дошкільників з певними труднощами. Останні зумовлюються, з одного боку, обмеженим досвідом практичного користування дітьми предметами, що їх оточують, а з другого боку, конкретним, наочно-дійовим характером мислення дітей, яке й може здійснюватись лише при органічному вплетенні в чуттєву, практичну діяльність. Тому збагачення чуттєвого досвіду дітей, особливо на співставлення і розрізнення предметів за їх величиною, створення найбільш сприятливих умов для сприймання дітьми величини є одним з важливих першочергових завдань формування уявлень про величину.

Значний ефект у цій справі приносить використання таких спеціальних дидактичних прийомів, як цілеспрямоване порівняння предметів за величиною, порівняння за даним зразком, поступове збільшення кількості порівнюваних предметів і ін. З цією метою можна використати цілий ряд ігор, сама можливість проведення яких зв'язана з необхідністю певним чином співставляти і оцінювати різні величини та їх зміни.

Вихователі повинні уважно слідкувати і за термінологією, якою діти користуються для означення величини. Завдання тут полягає в збагаченні активного словника дітей, в забезпеченні правильного користування словами-назвами конкретних величин, в попередженні можливого розриву між досвідом практичного ознайомлення дітей з величиною предметів та її виразом у мові.

Таким чином, ускладнення і розвиток сприймання дошкільників, зорове і практичне співставлення предметів в тісному зв'язку з мовою — такий шлях розвитку уявлень дітей про величину. Лише забезпечення єдності образу, слова і практичної дії сприятиме глибокому усвідомленню дітьми ознаки величини, а отже, і поглибленню їх знань про оточуючий світ.