



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

**Развитие наглядно-действенного мышления у детей раннего
возраста в предметной деятельности**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

87,07 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«10» февраля 2022 г.

Зав. кафедрой ПиПД

 О. Г. Филиппова

Выполнила:

Студент группы ЗФ-302-137-2-1

Затирахина Ольга Александровна

Научный руководитель:

к. п. н., доцент кафедры ПиПД

Пикулева Людмила Константиновна

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	8
1.1 Особенности развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.....	8
1.2 Особенности предметной деятельности детей раннего возраста	17
1.3 Психолого-педагогические условия развития наглядно- действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности.....	30
Выводы по первой главе.....	41
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	43
2.1 Изучение наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста	43
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития наглядно- действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности.....	50
2.3 Анализ результатов эмпирического исследования	57
Выводы по второй главе.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	63

ВВЕДЕНИЕ

Проблема развития мышления детей дошкольного возраста в течение многих лет является одной из наиболее сложных и важных проблем в психологии, педагогике, философии, медицине и многих других науках.

Проблема развития мышления связана с тем, что в современных условиях информационного и технологизированного общества, перехода к рыночным отношениям и самостоятельной экономической деятельности людей в нашей стране особенно возрастает значение мышления в жизнедеятельности каждого человека. Мышление – важнейший психический процесс, являющийся основой человеческого опыта и любой деятельности. Его целью является анализ связей и отношений между предметами и явлениями, в результате которого у человека пополняются знания, складывается схема ситуации, вырабатывается план действия с ней. Мышление – это высший познавательный процесс, который непосредственно связан с поиском и открытием чего-то нового. Такую трактовку получило это понятие в отечественной психологической науке благодаря трудам Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна и др.

В ФГОС ДО указаны целевые ориентиры образования для детей младенческого и раннего возраста, которых должен достичь ребенок к дошкольному возрасту, среди которых можно выделить следующие: «ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий; использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;...» и выделена образовательная область познавательно-речевого развития, в которой обозначаются значение и

способы умственного развития детей как необходимого условия развития ребенка в целом. Основная потребность детей раннего возраста заключается в познании окружающего мира посредством действий с различными предметами.

В науке актуальным на настоящее время является интерес ученых к изучению роли предметной деятельности в умственном развитии детей, в частности, развитии его мышления и познавательного развития.

Многоплановое психолого-педагогическое исследование проблемы развития мышления в отечественной психологии и педагогике привлекло внимание многих авторов и нашло отражение в ряде работ (Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Н. Н. Поддякова, С. Л. Рубинштейна, О. К. Тихомирова и др.).

Много исследований посвящено изучению развития видов предметных действий у детей раннего возраста (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин и др.), а также изучению способов решения задач в предметной деятельности (Л. И. Божович, Н. А. Менчинская и др.). Проблемой развития мыслительных операций детей раннего возраста занимались такие ученые, как П. П. Блонский, Л. Ф. Обухова, Ж. Пиаже и др.

Актуальность данной проблемы определяется необходимостью более глубокого изучения особенностей развития наглядно-действенного мышления у детей в раннем возрасте. Важность изучения наглядно-действенных форм мышления состоит в том, что те или иные погрешности, допущенные в его развитии, отрицательно сказываются на всех последующих этапах умственного развития ребенка. Значение наглядно-действенного мышления для общего умственного развития ребенка по исследованиям Н. Н. Поддякова и Л. А. Венгера определяется тем, что оно выступает как исходный пункт формирования других, более сложных форм мышления, поэтому развивать его необходимо как можно раньше в младенческом и раннем возрасте.

В практике дошкольного образования проблема развития наглядно-действенного мышления также является актуальной и используется предметно-развивающая среда в качестве условия развития детского мышления, но педагоги затрудняются в отслеживании результатов ее влияния на развитие мышления ребенка, и использования разнообразных способов решения умственных задач при выполнении ребенком предметных действий.

Таким образом, анализ литературы по теме исследования позволил выделить противоречие между важностью развития наглядно-действенного мышления в раннем возрасте и недостаточностью методических рекомендаций по использованию предметной деятельности для развития детского мышления.

Проблема исследования: каковы способы развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности?

Исходя из выше обозначенного, нами была определена тема исследования: «Развитие наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности».

Цель исследования: обоснование психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности.

Объект исследования: процесс развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

Предмет исследования: предметная деятельность как ведущее условие развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

Гипотеза исследования: развитие наглядно-действенного мышления в предметной деятельности будет проходить успешно при следующих психолого-педагогических условиях:

– развития мыслительных операций посредством использования игр-занятий;

– формирования способов установления связей между предметами и их использования в процессе совместной предметной деятельности ребенка и взрослого;

– организации предметно-развивающей среды, стимулирующей самостоятельную предметную деятельность ребенка.

В соответствии с поставленной целью, объектом и предметом исследования, в ходе работы необходимо решить следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ изучаемой проблемы и обосновать предметную деятельность в качестве основного условия развития наглядно-действенного мышления у детей.

2. Изучить наглядно-действенное мышление детей раннего возраста (2–3 года), подобрав диагностический инструментарий.

3. Апробировать психолого-педагогические условия развития наглядно-действенного мышления в предметной деятельности.

4. Провести итоговый анализ результатов исследования.

Методы научного исследования:

– теоретические (изучение литературы, анализ, обобщение);

– эмпирические (тест-задание);

– методы количественной и качественной обработки данных.

Теоретическая и методологическая база исследования: работа базируется на:

– концепциях умственного развития ребенка раннего и дошкольного возраста (Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, А. А. Люблинская, Н. Н. Поддьяков и др.);

– деятельностном подходе к психолого-педагогическим исследованиям, разработанным Л. С. Выготским, А. В. Запорожцем, А. Н. Леонтьев и др.;

– концепции взаимодействия ребенка со взрослым, как условия его полноценного развития (Д. Б. Годовикова, М. И. Лисина, В. С. Мухина, В. А. Петровский и др.);

– концепции построения развивающей среды в ДОО (С. Л. Нововоселова, В. А. Петровский и др.).

Практическая база исследования. Работа проводилась в МБДОУ «Детский сад № 93 города Челябинска». В исследовании принимали участие 20 детей и 2 педагога.

Этапы исследования.

1 этап – теоретический (январь – май 2020 г.): анализ теоретических источников по проблеме исследования, определение главных направлений в решении проблемы, выбор объекта и предмета, формулировка научного аппарата исследования, разработка плана эмпирического исследования, подбор диагностических методик.

2 этап – практический (сентябрь 2020 г. – май 2021 г.): проведение эмпирического исследования определения уровня наглядно-действенного развития детей раннего возраста. Разработка цикла занятий предметной деятельности детей раннего возраста и его реализация.

3 этап – итогово-аналитический (июнь – декабрь 2021 г.): анализ полученных в ходе теоретического и эмпирического исследования результатов, их обобщение и систематизация, оформление работы.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что теоретически обоснован и разработан комплекс психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в предметной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные психолого-педагогические условия для успешного развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности могут применяться в работе педагогов в группах раннего возраста ДОО.

Положения, выносимые на защиту.

1. Предметная деятельность в раннем возрасте является ведущей деятельностью и условием, обеспечивающим развитие наглядно-действенного мышления детей.

2. Эффективность психолого-педагогических условий, реализуемых в предметной деятельности, обеспечивается:

- использованием игр-занятий для развития мыслительных операций;
- организацией совместной предметной деятельности ребенка со взрослым, обеспечивающей формирование способов установления связей между предметами и их использования;
- организацией предметно-развивающей среды.

Структура и объем работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников. Работа содержит 5 таблиц и 3 рисунка, которые отражают основные результаты эмпирического исследования, и 78 литературных источников. Объем работы 71 страница.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Особенности развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста

Мышление развивается на протяжении всей жизни человека в процессе его деятельности. На каждом возрастном этапе мышление имеет свои особенности. В психологии, особенно распространенным, является выделение трех видов мышления: наглядно-действенное; наглядно-образное; словесно-логическое [15].

Наглядно-действенное мышление – это самая ранняя, первичная форма мышления, возникающая в тесной связи с практической деятельностью ребенка и направленная на ее обслуживание. Оно обладает всеми признаками мышления: целенаправленно, планируемо, подкреплено различного рода мотивами, обладает собственной структурой. В онтогенезе этот вид мышления преобладает у ребенка до 2 – 3-летнего возраста.

Наглядно-действенное мышление возникает, когда человек встречается с новыми условиями и новыми способами решения практической задачи. С ними ребенок сталкивается на протяжении детства – в бытовой и игровой ситуации (особенно, этот вид мышления находит отражение в сюжетно-ролевой и дидактической игре), где ребенок действует с предметами и их конкретно-вещественными заместителями.

Однако, наглядно-действенное мышление характеризуется очень высокой степенью эгоцентричности, то есть невозможностью абстрагироваться от очень узкой и жесткой системы отношений между собой как носителем мысли и вещами и другими людьми. Субъективность мышления на этой стадии развития характеризуется также сильным

синкретизмом, когда случайные поверхностные признаки объединяются в какой-то комплекс, явно не отражающий сущность предмета или явления. Особенностью данного вида мышления является то, что способом преобразования служит практическое действие, осуществляемое методом проб. Он основан на отбрасывании неверных вариантов действия и фиксации верных, результативных вариантов и, таким образом, выполняет роль мыслительной операции. При решении задач происходит «открытие» свойств и отношений предметов и явлений, обнаруживаются скрытые внутренние свойства предметов. У ребенка развивается умение получать новые сведения практических преобразований, связанных с развитием наглядно-действенного мышления [7].

Л. С. Выготский пришел к такому выводу, что, начиная с раннего детства, ребенок не только замечает имеющиеся связи между предметами, но начинает самостоятельно устанавливать новые, учитывая их в своих действиях. Уже на уровне наглядно-действенного мышления возникает множество простейших форм мышления, такие как, например, отвлеченность и обобщенность. В орудии ребенок выделяет те признаки, которые важны для употребления, остальные отодвигаются на задний план. Обобщение закрепляется в словах. В наглядно-действенном мышлении принимают участие образы, которые представляют, какой может быть результат действия [16].

Н. В. Бордовская и другие исследователи считают, что мышление – это социально-обусловленный, неразрывно связанный с речью познавательный психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением связей и отношений между объектами в окружающей действительности.

Б. М. Теплов отмечает, что мышление – это особого рода деятельность, имеющая свою структуру и виды. Он подразделяет мышление на теоретическое и практическое. При этом, в теоретическом мышлении выделяет понятийное и образное мышление, а в практическом – наглядно-

образное и наглядно-действенное. Разница между теоретическим и практическим видами мышления, по его мнению, состоит лишь в том, что «они по разному связаны с практикой. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей».

О. Н. Первушина пишет, что мыслительная деятельность людей совершается при помощи следующих мыслительных операций:

- сравнение – установление отношений сходства и различия;
- анализ – мысленное расчленение целостной структуры объекта отражения на составляющие элементы;
- синтез – воссоединение элементов в целостную структуру;
- абстракция и обобщение – выделение общих признаков;
- конкретизация и дифференциация – возврат к полноте индивидуальной специфичности осмысливаемого объекта.

Все эти операции, по мнению С. Л. Рубинштейна, являются различными сторонами основной операции мышления – опосредования (то есть раскрытия все более существенных связей и отношений).

Различают три основные формы мышления: понятие, суждение и умозаключение.

Суждение – это форма мышления, содержащая утверждение или отрицание какого-либо положения относительно предметов, явлений или их свойств. Суждение как форма существования элементарной мысли является исходной для двух других логических форм мышления – понятия и умозаключения.

Суждение раскрывает содержание понятий. Знать какой-нибудь предмет или явление – значит уметь высказать о нем правильное и содержательное суждение, т.е. уметь судить о нем. Истинность суждений проверяется общественной практикой человека.

Понятие – это мысль, в которой отражаются наиболее общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений действительности.

Умозаключение – это форма мышления, которая представляет собой такую последовательность суждений, где в результате установления отношений между ними появляется новое суждение, отличное от предыдущих. Умозаключение является наиболее развитой формой мысли, структурным компонентом которой выступает опять-таки суждение[19].

По определению С. Л. Рубинштейна наглядно-действенное мышление – это особый вид мышления, суть которого заключается в практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами [65].

В работах А. Н. Леонтьева показано, как формируются у детей мыслительные процессы решения практических задач в ходе использования различных орудий. Опыт, приобретаемый ребенком при решении одной задачи, затем используется им при решении сходных задач. В качестве центрального звена этого опыта выступает способ действия, ведущий к правильному решению. Постановка перед ребенком новых сходных задач ведет к развертыванию поисковой деятельности в направлении использования усвоенного способа для решения этих задач. Таким образом, характер практической деятельности детей с условиями задачи определяет содержание, формируемых у детей обобщений [49].

В работах А. В. Запорожца были получены факты, свидетельствующие о том, что в процессе употребления предметов домашнего обихода, простейших орудий, инструментов ребенок овладевает общественно выработанными способами практической деятельности. Эти способы имеют существенное значение для качественной перестройки детского мышления. Дело в том, что практические действия с предметами, различного рода преобразования последних, позволяют ребенку выявлять такие их свойства, которые недоступны непосредственному восприятию. В процессе

формирования орудийной деятельности дети не только овладевают общественно фиксированными способами действий, но и глубже познают те предметы, на которые направлены эти орудийные действия. Орудие выступает в роли своеобразного «зонда», который позволяет «прощупать» скрытые стороны и свойства предметов.

Как показали исследования А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина, С. Л. Новоселовой, в процессе овладения орудийными действиями происходит существенная перестройка деятельности ребенка. Его действия начинают подчиняться логике употребления орудия. Операции, входящие в действие, строятся по новому типу, поскольку рука, держащая орудие, вынуждена совершить принципиально иные движения, чем те, которыми владел ребенок при непосредственном манипулировании предметами. Результаты проведенных исследований показывают, что мышление детей на протяжении дошкольного детства существенно изменяется и перестраивается. В исследованиях была выявлена генетическая основа мышления и показана его зависимость от практической деятельности детей[34].

Таким образом, наглядно-действенное мышление у детей рассматривается нами как процесс, который сводится к реальным, практическим действиям с материальными предметами в наглядно воспринимаемой ситуации.

Формирование наглядно-действенного мышления у ребенка начинается с практической деятельности, когда еще нет планомерных действий, не выделяется предварительная ориентировочная деятельность и действие подчиняется непосредственному впечатлению. Зачатки наглядно-действенного мышления наблюдаются уже у 7-месячных детей, и до 3 лет оно активно развивается. Первоначально ребенок решает задачи, непосредственно действуя с предметами, игрушками.

Ю. Д. Бабаева отмечает, что отличительная особенность наглядно-действенного мышления заключается в том, что сам процесс мышления

представляет собой практическую преобразовательную деятельность, осуществляемую человеком с реальными предметами. Основным условием решения задачи в данном случае являются правильные действия с соответствующими предметами. Этот вид мышления широко представлен у людей, занятых реальным производственным трудом, результатом которого является создание какого-либо конкретного материального продукта.

Значение наглядно-действенного мышления для общего умственного развития ребенка определяется тем, что оно выступает как исходный пункт формирования других, более сложных форм мышления. В наглядно-действенном мышлении происходит опосредованное и обобщенное отражение скрытых (непосредственно не воспринимаемых) связей и отношений реальной действительности.

Основным признаком наглядно-действенного мышления мы выделяем тесную связь мыслительных процессов с практическими действиями (преобразующими познавательный предмет), принципиальную невозможность решить поставленную задачу без участия практических действий. Наглядно-действенное мышление разворачивается по мере преобразования ситуации, вызываемых практическими действиями. В этом процессе следует различать сами практические действия, вызывающие преобразование ситуации, и мыслительные процессы, которые тесно связаны с первыми. Данные мыслительные процессы, с одной стороны, управляют практическими действиями, а с другой - строятся и развиваются на базе этих действий. В этом процессе важную роль играют практические способы преобразования объекта, в ходе которых обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов и формируются представления о них.

Проблема развития мышления нашла отражение в работах А. А. Люблинской. Она отмечала, что у детей дошкольного возраста логическому мышлению предшествует «мышление руками». Практические задачи решаются детьми в ходе разумных целенаправленных действий.

В исследованиях А. А. Люблинской и ее последователей были выделены четыре основные фазы решения задач в наглядно-действенном плане:

– В первой фазе ребенок осмысливает лишь конечную цель, которую требуется достигнуть. Его действия строятся без учета тех условий, в которых эта цель дана.

– Вторая фаза характеризуется обследованием реальных условий задачи. Такое обследование осуществляется с помощью поисковых и пробующих действий.

– В третьей фазе ребенок начинает соотносить условия задачи с основной целью.

– В четвертой фазе с помощью поисковых действий выявляется вся цепь условий, выполнение которых ведет к решению задачи.

Цель может выступать в виде наглядно заданного или представляемого образца — ребенок еще не умеет выразить, что необходимо получить в ходе решения задачи, но хорошо представляет себе этот заданный результат. При этом у детей может наблюдаться достаточно высокий уровень мыслительной деятельности, в процессе которой осуществляется решение сложных практических задач.

Е. О. Серова пишет о том, что наглядно-действенное мышление обладает основными качествами, которые характерны для процесса мышления вообще — в его процессе происходит опосредствованное и обобщенное отражение скрытых (непосредственно не воспринимаемых) связей и отношений реальной действительности.

По словам А. А. Катаевой и Т. И. Обуховой, одним из важных вопросов, связанных с изучением наглядно-действенного мышления, является вопрос о соотношении мыслительной и практической деятельности. Отечественные психологи исходят из органической взаимосвязи этих видов деятельности при ведущей роли практической. В ходе развития ребенка его практическая деятельность претерпевает ряд существенных изменений. В

ходе дальнейшего развития собственно мыслительные процессы детей, вплетенные в практическую деятельность, постепенно отделяются от последней и приобретают относительную самостоятельность, хотя и протекают с опорой на чувственные представления.

Одна из важнейших линий изучения наглядно-действенного мышления заключается в раскрытии его специфических функций. Если в процессе восприятия ребенок получает сведения о внешних свойствах вещей (форме, величине, цвете), то наглядно-действенное мышление направлено на выявление наиболее близко лежащих «к поверхности», но все же скрытых свойств предметов и явлений. В этом процессе важную роль начинают играть практические способы преобразования объекта, в ходе которых обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов и формируются представления о них. Эти способы являются важным компонентом наглядно-действенного мышления [7].

Р. П. Ефимкина подчеркнула, что наглядно-действенное мышление может совершенствоваться и развиваться в течение всей жизни человека. В условиях организованного формирования у детей определенных понятий им сразу задают такие преобразования объектов, в процессе которых выделяются связи — основа данных понятий. Такое выявление существенных связей хотя и делает эффективным формирование понятийного мышления, но значительно обедняет познание предметов во всем многообразии их свойств.

Поэтому важно, чтобы в процессе развития наглядно-действенного мышления ребенок в обобщенной форме овладел практическими преобразованиями, лежащими в основе выделения самых разнообразных скрытых свойств и связей предмета, — овладел обобщенным умением получать факты. Именно в процессе такого рода преобразований формируется широкая, в известной мере универсальная база для последующего использования полученной информации, как для различного

рода детской деятельности, так и для формирования различных представлений и понятий.

Наглядно-действенное мышление обладает всеми признаками мышления. Оно целенаправленно, планируемо, подкреплено различного рода мотивами, обладает собственной структурой. В онтогенезе этот вид мышления преобладает у ребенка до 2—3-летнего возраста. Однако наглядно-действенное мышление у ребенка, а нередко у взрослого человека, характеризуется очень высокой степенью эгоцентричности, т. е. невозможностью абстрагироваться от очень узкой и жесткой системы отношений между собой, как носителем цели, и вещами и другими людьми [5].

Условием возникновения и развития мышления ребенка, по мнению А. В. Запорожца, является изменение видов и содержаний детской деятельности. Автор отмечает, что формы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) не представляют собой возрастных стадий его развития. Это, скорее, стадии овладения некоторым содержанием, некоторыми сторонами действительности.

Поэтому, хотя они и соответствуют в целом определенным возрастным группам, наглядно-действенное мышление появляется раньше, чем мышление наглядно-образное [34].

Р. В. Павелко утверждает, что наглядно-действенное мышление характерно для ребенка младшего дошкольного возраста, когда мысленное познание объектов совершается в процессе практических действий с этими образами.

Младшие дошкольники не всегда используют действие, адекватно поставленной задаче. Например, при составлении фигурок на фоне часто беспорядочно передвигают, соединяя их, получают неожиданные для себя комбинации, иногда составляют совсем бессмысленные картины.

Таким образом, особенности развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в том, что мышление возникает на

основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов, учится действовать с ними и с помощью действия решает конкретные задачи. Наглядно-действенное мышление является преобладающим на ранних этапах детства.

1.2 Особенности предметной деятельности детей раннего возраста

В ФГОС ДО указывается, что содержание образовательной программы, реализуемой в дошкольной образовательной организации, должна обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать познавательное развитие, в том числе развитие мышления ребенка [73].

В раннем возрасте от одного года до трех лет содержание образовательной программы должно включать предметную деятельность, как ведущую, обеспечивающую полноценное развитие детей.

Предпосылкой предметной деятельности ребенка является его самостоятельное передвижение на ногах, прямохождение. Оно увеличивает самостоятельное перемещение ребенка в пространстве и позволяет ему более самостоятельно и свободно общаться с окружающим его миром. Но самостоятельно ребенок не может освоить способ употребления окружающих его специфических человеческих предметов, так как способы их использования не являются очевидными. Поэтому возникает ситуативно-личностная форма общения с взрослым человеком, которое основано на предметном взаимодействии. Такая форма общения сохраняется до трехлетнего возраста. Социальная ситуация развития, по мнению большинства исследователей, может быть представлена формулой: «ребенок-предмет-взрослый». Контакт ребенка раннего возраста с взрослым опосредуется предметом и действием с ним.

Средствами общения ребенка выступают привлечение внимания к предмету, обмен игрушками, обучение ребенка использовать предмет по назначению, совместные игры. Взрослый для ребенка раннего возраста выступает соучастником предметной деятельности и игры. Он выступает как образец для подражания, как эмоциональная поддержка ребенка и оценщик его действий.

Е. О. Смирнова отмечает, что развитие предметной деятельности осуществляется по нескольким направлениям, которые имеют свои педагогические задачи и методы реализации [67].

Развитие культурно-нормированных, специфических и орудийных действий. Малыши раннего возраста должны научиться пользоваться ложкой, чашкой, рисовать карандашом, копать совочком, причесывать волосы расческой, застегивать пуговицы и т.д. Эта педагогическая задача не только развивает движения рук и общую моторику ребенка, она позволяет преодолеть спонтанную активность, овладеть своим поведением. При овладении данными предметными действиями ребенок понимает и присваивает простые действия, учится действовать с окружающими предметами в соответствии с культурными нормами, испытывает чувство собственной умелости «как взрослый». Таким образом, овладение орудийными предметными действиями формирует у ребенка чувство собственной компетентности, самостоятельности, уверенности в себе. При обучении ребенка одеванию, умыванию и другим культурно-нормированным действиям педагоги не только формируют навыки самообслуживания, но и воспитывают личность [67].

Экспериментирование, как вид предметной деятельности позволяет ребенку самостоятельно осуществлять практическую деятельность, устанавливать связи между предметами и их свойствами. Данный вид предметной деятельности позволяет развить любознательность и познавательную активность, интерес к окружающему миру. Экспериментирование ребенка с различными материалами: вода, песок,

позволяют ребенку получать новую для него информацию, делать открытия, опробовать различные способы действий, не боясь ошибиться. Роль педагога при этом заключается не только в показе правильных способов действий, сколько в стимулировании интереса к предметам, в развитии любознательности и познавательной активности. Для этого педагог должен использовать различные «интригующие», загадочные объекты, которые имеют невидимые свойства. К ним можно отнести различные коробочки с секретом, игрушки с сюрпризными моментами, игровые центры. Наибольшие возможности для экспериментирования имеют действия с песком, водой, красками, бумагой [67].

Предметные действия ребенка способствуют развитию восприятия. Оно определяет поведение и сознание ребенка. Переживания ребенка тесно связаны с воспринимаемыми объектами и явлениями. Происходит развитие наглядно-действенного мышления. Особое значение для его развития имеют соотносящиеся действия. Это предметные действия с двумя и более предметами, которые предусматривают учет и соотнесение свойств различных объектов: формы, величины, твердости, местоположение и т.д. Большая часть игрушек для детей раннего возраста, а именно пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки, предусматривают именно такие действия. Например, при складывании пирамидки ребенку нужно учесть соотношение колец по ширине. Проводя различные ориентировочные движения, ребенок достигнет нужного результата. Постепенно в рамках раннего возраста ребенок овладевает предметными действиями, которые совершает без внешних проб, может выбрать нужную деталь пирамидки или матрешки. То есть у ребенка формируется наглядно-образное мышление. Оно проявляется при ограниченном числе задач [67].

Большое значение имеет формирование целенаправленности и настойчивости действий. До двухлетнего возраста деятельность детей носит процессуальный характер, то есть дети не ориентированы на результат, для них важна сама деятельность. К трехлетнему возрасту у ребенка

формируется представление, что он хочет сделать. Это представление мотивирует действия ребенка. Деятельность ребенка становится целенаправленной. Для формирования настойчивости в достижении цели ребенку требуется помощь педагога. Чтобы помочь ребенку достичь цели, желаемого результата, педагог использует конструктивные игры и игрушки: фигурные пирамидки для сборки машинки, солдата, собачки, кубики и простые конструкторы, различные мозаики и пазлы. В данных играх необходимо конкретное представление о результате. Педагог может использовать картинки с образцом, для поддержания представления о результате. При этом педагог должен поддерживать и хвалить ребенка за его усилия в достижении результата. Для формирования в сознании представления об итоговом результате действия. Для этого используются разрезные картинки, мозаика, конструкторы, строительный материал, а также любые бытовые предметы [67].

Так как малыши раннего возраста не умеют действовать совместно с другими детьми, то педагогическая работа должна проводиться индивидуально. Поэтому каждый ребенок должен иметь свою игрушку и сам действовать с ней. Индивидуальная работа с предметами развивает у детей раннего возраста сосредоточенность и концентрацию внимания на предмете [14].

М. В. Браткова отмечает, что в процессе обучения детей раннего возраста рекомендуется использовать следующие методы:

- 1) наглядные: показ-подражание-совместные действия; образец, наблюдение, зрительно-перцептивное обследование предметов;
- 2) практические: предметные действия, пробы, практическое примеривание, наложение, прикладывание, дидактические игры и упражнения, игровые задания;
- 3) словесные: потешки, песенки, считалки, стихи, сказки, объяснения и т.д. Выбор методов и их сочетание определяется индивидуальными

особенностями детей и их возможностями, и поставленными педагогическими задачами [7].

Д. Б. Эльконин предлагал проводить обучение детей путем формирования основных способов усвоения общественного опыта: совместных действий с взрослым; разделенных действий, когда взрослый начинает действие, а ребенок его заканчивает, действий-подражаний; действий по показу; по жестовой инструкции с речевым сопровождением; по речевой инструкции взрослого. Дети сначала учатся выполнять усвоенные действия с опорой на образец, затем по слову взрослого с опорой на память ребенка [76].

Если усваивать предметные действия поэтапно, то у ребенка будет возрастать степень активности. После каждого совместного действия с педагогом нужно предоставить ребенку возможность повторить действие, но с большей степенью самостоятельности. При выполнении дидактических игр или заданий педагог не должен опережать инициативу ребенка, а только стимулировать его активность.

М. В. Браткова определяет следующие направления педагогической работы по формированию предметной деятельности:

- 1) формирование интереса к сотрудничеству с взрослым в процессе манипулятивных действий;
- 2) формирование ориентировки на оценку своих действий взрослым;
- 3) развитие функциональных возможностей кисти и пальцев рук;
- 4) формирование поисковых ориентировочно-исследовательских действий с предметами;
- 5) формирование соотносящих действий;
- 6) формирование орудийных действий [7].

Ею же отмечаются наиболее эффективные приемы в педагогической работе с детьми раннего возраста:

- эмоционально-речевое воздействие: четкая и краткая инструкция взрослого, комментирование всех действий с предметами и игрушками

(молоток стучит: тук-тук, машина едет: би-би, кукла спит: бай-бай); изменение интонации, высоты и модуляции голоса; ласковый взгляд; использование потешек, песенок, стихов; подвижные игры с речевым сопровождением и т.д.;

– тактильное воздействие: поглаживания ребенка, поцелуи, прижатие к себе, демонстрация доброжелательного отношения, ласковое обращение к ребенку по имени, зрительный контакт «глаза в глаза»;

– поощрение: похвала, возможность поиграть с новой игрушкой после занятия, возможность взять какую-либо игрушку домой, покататься на велосипеде, любой маленький сюрприз;

– привлечение внимания: волшебные мешочки, сюрпризные моменты, механические игрушки, игрушки с музыкальным сопровождением, с различными звуковыми эффектами (кукарекающий петух при нажатии), куклы бибабо и другие предметы с элементами неожиданности;

– отсроченное речевое сопровождение;

– подхватывание встречных действий-манипуляций ребенка с предметами [5].

Рассмотрим подробнее направления педагогической деятельности.

1. Формирование интереса к сотрудничеству с взрослым в процессе манипулятивных действий.

Для установления положительного эмоционального контакта с ребенком педагог может выполнять двигательные и тактильные движения (погладить ребенка, погладить руками ребенка глаза, щеки педагога), проводить игры перед зеркалом, эмоционально «заряжать» ребенка радостью, подхватывать встречные действия ребенка, проводить игры с пальчиками, ножками и ручками малыша с использованием потешек и стихов, стимулировать ребенка в проявлении позитивных эмоций (обнимать, целовать) [5].

Из игр, которые способствуют формированию интереса к сотрудничеству можно назвать: «Привет», «Поиграем с погремушками».

Для формирования адекватного восприятия у детей предметов окружающего мира, игрушек и интереса действий с ними педагог должен демонстрировать детям предметы, которые различаются по температурным характеристикам, цвету, форме, величине, по функциональному назначению, музыкальные инструменты по звучанию. Этому способствуют следующие игры «Что в коробочке?», «Кто в домике живет?», «Разноцветные краски».

При обучении детей выполнять действие по подражанию, пониманию жестовой и речевой инструкции, самостоятельным действиям, обращению с просьбами к взрослому (жестом или голосом) необходимо побуждать детей сначала выполнять знакомые им действия, затем переходить к выполнению новых действий, которые сопровождаются речевой и жестовой инструкцией. При этом нужно вместе с детьми определять задачу игры и стимулировать их выполнить ее самостоятельно. Например, можно спросить ребенка: «Во что будем играть?», показывая куклу и машинку. Малыш должен сам выбрать игрушку. После этого спросить «А как будем играть с куклой? Кормить или укладывать спать? Что нужно для сна кукле?». Педагог должен стимулировать ребенка обращаться к взрослому с разными просьбами (выбрать игру, предложить поиграть). Для этого рекомендуются следующие игры: «Пакетик с сюрпризом», «Что в пакете?», «Покорми мишку», «Помоги мне», «Телефон» [7].

2. Формирование ориентировки на оценку своих действий взрослым. Чтобы ребенок мог ориентироваться на оценку собственных действий взрослым, которая проявляется в виде жестов, мимики, речевых высказываний «Молодец», «Так», «Не так», «Правильно», необходимо побуждать выполнять задание так, как показал взрослый, подчиняться его оценке, ориентироваться на общепринятый результат. Нужно побуждать ребенка с помощью жестов или слов обращаться к педагогу для оценки выполненного действия, переносить усвоенные предметные действия на другие предметы, завершать начатое действие по этапам. Этому

способствуют следующие игры: «Кто сделал правильно?», «Собери солдатика», «Собери улитку» [7].

3. Развитие функциональных возможностей кистей и пальцев рук. Это направление предполагает формирование у детей перцептивных действий с предметами по обследованию окружающих объектов, чтобы адекватно отражать окружающую действительность (рассматривать, ощупывать, выслушивать); обучение захвату и удержанию предмета в руке, выполнения действий с предметами, исходя из их физических свойств, развитие тонких дифференцированных движений пальцев и кистей, выполнение согласованных действий с предметами, развитие зрительно-двигательной координации. Решение поставленных задач производится на основе использования совместных обследующих движений ладонью и пальцами, с выделением мелких деталей; обучению перераспределению пальцев руки на предметах, различающихся по величине, толщине, объему, побуждения к манипулированию предметами, выполнение чередования движения рук с речевым сопровождением; выполнения пальчиковой гимнастики, обучение вкладыванию и выниманию предметов из разных емкостей; захвата мелких и сыпучих материалов щепотью, выполнения специфических действий пальцами рук с предметами (нализывание, продергивание, шнурование, застегивание, вкладывание форм в отверстия, наливание, насыпание в разные емкости, включение, выключение, открывание, закрывание, наклеивание, щелчки), перестройка ручной операции в орудийную по образцу педагога. Для формирования этих предметных действий рекомендуются следующие игры:

«Возьми и удержи», «Птичка летает», «Постучим ложками», «Наклеим на елку шарики» [5].

4. Формирование поисковых ориентировочно-исследовательских действий с предметами.

Это направление предусматривает решение следующих педагогических задач: формирование поисково-ориентировочных действий «Что это?», «Что

с этим надо делать?», закреплять знания о функциях предметов; обучать детей сравнивать и различать предметы по их функциональному назначению, по применению действий с подобными предметами.

Реализация поставленных задач предполагает использование речевой и жестовой инструкции, побуждение малыша к самостоятельному выполнению действия с предметами (дай, открой, на, бросай, кати и т.п.), обследование предметов с помощью зрительно-тактильно-кинестетической афферентации (изменения положений кисти и пальцев рук при соприкосновении с предметами, зависящие от свойств предмета); осуществления ощупывания, обведения, поглаживания, рассматривания, сравнения, сопоставления и других действий с предметами; применение сопряженных действий (то есть ребенок выполняет действия с предметом, а педагог в это же время выполняет такие же действия с аналогичным предметом); выполнение отраженных действий (то есть малыш повторяет действия педагога с данным предметом, при этом педагог сменяет действия ребенка демонстрацией собственного действия, если что-то не получается, то педагог может управлять рукой ребенка для выполнения данного действия); обучение различать круглую форму, обводя контур предмета взглядом, пальчиком ребенка, сопровождая действия речью:

«Посмотри, мяч круглый. Поддержи его в руках»; закрепление действий с мячом вместе с ребенком, отправляя мяч маме; побуждение искать и прятать предметы и игрушки в комнате; демонстрация одного и того же действия с разными подобными предметами, с выделением существенного признака; перенос действий, которые усвоены в одной ситуации, на другие ситуации. Для решения данных педагогических задач используются игры «Мишка заболел», «Постучим!», игровые задания на определение предметов по запаху или вкусу: «Что у тебя во рту? Яблоко или морковка?», «Чем пахнет?», «Найди, что ты съел?» [5].

Для формирования практической ориентировки малышей на свойства объектов, при сопоставлении их с общественно принятыми сенсорными

эталоны величины (большой, маленький), формы (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник), цвета (красный, желтый, синий, зеленый), объема (шар, кубик, кирпичик, крыша), пространственными отношениями (под, за, над, у и т.д.), при выполнении действий с предметами на основе их свойств рекомендуется демонстрировать детям сенсорные эталоны в качестве образцов и показывать способы сопоставления этих образцов с изучаемыми предметами (сближать предметы друг с другом, накладывать их один на другой и т.д.). В процессе формирования ориентировки малышей в свойствах предметов на практике М. В. Браткова рекомендует сначала использовать контрастные сенсорные эталоны (кубик-шарик, желтый - синий, большой - маленький и т.д.). Сначала, по ее мнению, нужно научить ребенка соотносить предметы подобные по изучаемому признаку (цвету, форме, величине и т.д.). Способ соотношения – примеривание (наложение, соединение двух предметов). При этом обязательно нужно фиксировать одинаковость, тождественность предметов словами «такой», «не такой», с указанием признака «правильно, это такой зеленый»). В ходе обучения педагог должен подобрать предметы сходные по форме (большие и маленькие шарики, желтые и синие елочки), по величине и цвету (шарики, кубики) и т.п. На следующем этапе педагог формирует умения выделять выбранный признак у других предметов (машинках, шариках, елочках двух цветов, кубиках, пуговицах разной величины). М. В. Браткова отмечает, что особого внимания требует нахождения предмета с названным признаком по просьбе педагога «Принеси зеленый шар», «Мы будем строить башню из больших кубиков», «Дай мне маленькую куклу». После того как ребенок освоит данные действия необходимо использовать задания, которые направлены на развитие умения чередовать предметы с заданными свойствами (строим дорогу из желтых и зеленых кубиков: зеленый - желтый - зеленый - желтый и т.д.) [7].

М. В. Браткова рекомендует еще один прием – побуждения использования усвоенных сенсорных эталонов при обследовании предмета и оценки его свойств, при учете свойств предметов в подборе на основании их

формы, величины или при расположении предметов в определенном порядке, использование жестов и голосового модулирования (большой произносится громким голосом, а маленький – тихим, демонстрируя одновременно жестами). Для реализации данного приема предлагается использовать следующие игры «Маленькие – большие шары», «Построим дорогу из кирпичиков», «Каждому шарiku – свою ниточку», «Елка из треугольников», «Построим зеленую дорогу», «Соберем желуди» (раскладывание однородных и неоднородных предметов), «Наклеиваем круглых рыбок» и др. [7].

При реализации данного направления развития предметных действий одной из педагогических задач является формирование у ребенка способов ориентировки (целенаправленные пробы, практическое примеривание). Практическое примеривание основано на сближении объектов друг с другом. Для его реализации необходимы внешние вспомогательные действия (накладывание, прикладывание, вкладывание) с подбором вариантов. В процессе овладения примериванием и зрительным соотнесением дети раннего возраста производят дифференциацию свойств предметов (поиск, обнаружение, различение, идентификацию объекта), отображают свойства объектов, воспринимают их на основе образа, что позволяет им в дальнейшем выбирать предметы по образцу [7].

Другой педагогической задачей является обучение ребенка овладению общественно выработанными действиями с предметами, использование их по назначению.

Чтобы можно было решить указанные выше задачи, М. В. Браткова предлагает: проводить пробы и примеривание (наложение) одновременно, при этом комментировать выполняемые действия, при побуждении ребенка к выполнению задания, не называть свойства и отношения предметов ребенку, даже если он не знает. Для этого она предлагает использовать педагогу следующие выражения «Делай как я», «Дай мне такой же кубик», «Построй такую же башню», «Нарисуй такой же ...», «Сделай сам». При такой форме подачи задания у ребенка формируется обобщенное представление «такой

же», «так же», что является важным для познавательного развития, при этом ребенку предоставляется больше самостоятельности при выделении существенных признаков, свойств и отношений предметов. Данный прием позволяет ребенку научиться ориентироваться в свойствах и отношениях предметов, которые вычленил сам. Бывает, что ребенок выделяет искомое качество предмета по слову педагога, но если это слово не называется, то ребенок не может выделить данное качество.

Педагог должен после каждого совместного выполнения действий с ребенком, предоставить ему возможность выполнить его еще раз, но с большей самостоятельностью. Для реализации данного педагогического приема используются следующие игры: «Найди такой же», «Почтовый ящик», «Все одинаковые», «Катание кукол», «Покормим зайку», «Построим дорогу», «Причешем кукол», «Мишка заболел», «Найди, что Маша будет кушать» или игровые задания: «Кто там?», «Позови мишку», «Тихо, Маша спит» (стимуляция речевой активности детей), «Открой коробочку, достань пуговицы» (формирование подражания действиям взрослых, выполнение двух целенаправленных действий) [5].

Еще одной важной педагогической задачей является формирование у детей раннего возраста умения осуществлять действия с предметами - заместителями. Для решения данной задачи необходимо создавать ситуации, когда нет нужного нам предмета. Для этого ребенку нужно продемонстрировать, что нужного предмета нет и как его заменить для выполнения игрового действия. Педагог должен стимулировать ребенка к использованию предмета-заместителя. Для этого рекомендуется использовать следующие игры «Причеши куклу», «Покорми куклу» [7].

5. Формирование соотносящих действий.

Для обучения детей соотношению обеих частей предмета, соответствующих их свойствам и качествам по примеру взрослого и самостоятельно М. В. Браткова рекомендует демонстрировать предметы и игрушки, которые используются для формирования соотносящихся действий

и способов действий с ними; побуждать детей воздействовать одним предметом на другой, а также действовать сразу двумя предметами, раскладывать предмет на части, на однородные и неоднородные предметы. Для этого ей предлагаются следующие игры: «Спрячь зайку», «Собери бусы» [5].

б. Формирование орудийных действий. Педагогическая работа по данному направлению направлена на решение следующих задач: закрепление ранее усвоенных предметных действий; формирование способов использования простейших орудий, которые применяются в процессе выполнения практического задания. Педагогу важно побудить детей применять простейшие приспособления, которые для него вначале являются частью предмета. Для этого детям демонстрируют вспомогательную роль данных приспособлений, возможность изменить форму предмета или передвинуть его. Применение нового игрового упражнения направлено на освоение ребенком нового типа вспомогательного упражнения (палка, лопатка, стул, сачок и т.д.). При формировании умения переносить принцип действия с одного орудия на другое ребенку предлагают предметы орудия одного типа, различающиеся по величине, фактуре, цвету [7].

М. В. Браткова рекомендует демонстрацию предметов-орудий, вспомогательных предметов и способов действий с ними (ложка, чашка, мыло, расческа, салфетка и др.); применять побуждение к действию с двумя предметами одновременно; обучать действию с простейшими приспособлениями вначале демонстрируя действия с ним (показ), затем побудить ребенка выполнить по речевой инструкции, а затем самостоятельно; стимулировать детей к объединению усвоенных предметных игровых действий в цепочку действий; направлять детей к переходу от примитивных ручных операций к более сложным орудийным; начало выполнения задания должно сопровождаться речевой инструкцией по ее выполнению. Рекомендуются следующие игры: «Сделаем сосиски», «Нарисуем на зеркале», «Перелей воду из таза в ведро» (применяя

чашку, ложку, воронку и т.д.), «Из чего Миша будет пить?», «Полей цветок», «Магазин», «Зоопарк» [7].

Целенаправленная и систематическая педагогическая работа по формированию предметной деятельности способствует: появлению потребности в познании окружающей среды; положительному эмоциональному отношению к предметам и игрушкам; проявлению интереса к сотрудничеству с взрослым и к действиям с игрушками; проявлению желания действовать самостоятельно с игрушками в соответствии с их функциями.

Целенаправленная и систематическая работа по формированию предметных действий приводит к освоению детьми ведущей предметно-игровой деятельности, а также способствует развитию речи, формирует предпосылки к продуктивным видам деятельности (рисование, лепка, конструирование), развивает самостоятельность ребенка в быту.

Таким образом, в соответствии основными положениями психологии и педагогики, предметная деятельность в раннем возрасте является ведущей деятельностью, обеспечивающей полноценное развитие детей раннего возраста.

1.3 Психолого-педагогические условия развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности

Основным условием развития мышления детей является их целенаправленное воспитание и обучение. В процессе воспитания ребенок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов

мыслительной деятельности и изменении их по мере общего формирования личности. Одновременно у ребенка усиливаются и побуждения к мыслительной деятельности — познавательные интересы.

В гипотезе мы предположили, что развитие наглядно-действенного мышления в предметной деятельности будет проходить успешно при следующих психолого-педагогических условиях:

- развития мыслительных операций посредством использования игр-занятий;
- формирования способов установления связей между предметами и их использования в процессе совместной предметной деятельности ребенка и взрослого;
- организации предметно-развивающей среды, стимулирующей самостоятельную предметную деятельность ребенка.

Рассмотрим каждое из них.

Первое условие – использование игр-занятий, направленных на развитие мыслительных операций.

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений и знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Игра – наиболее естественный и продуктивный способ обучения детей: усвоение различных знаний и умений осуществляется в привлекательной и мотивированной для них деятельности.

Для развития детей раннего возраста в предметной деятельности можно использовать следующие игры:

- игры с мячами

Основная цель этих игр – научить детей удерживать в руках круглые предметы разного объема (маленький, большой мячик), осуществлять броски разной дальности и точности, пользоваться предметами, специально

созданными для овладения орудийными действиями (клюшкой, молотком для толкания, закатывания мячей).

Детям 1-2 лет интересно скатывать мяч с наклонной плоскости или бросать его в произвольном направлении. Детям постарше можно предложить более сложные задания, побуждая их закатывать мяч в ворота или ямку, забрасывать его в корзину, передавать другому ребенку.

Для игр с мячами в группе нужно выделить свободное пространство, где дети могли бы свободно передвигаться, приготовить необходимое оборудование: мячики разного размера, изготовленные из разных материалов (воздушный шарик, большой надувной мяч, теннисные мячи, мячи для пинг-понга, резиновые, тряпичные или ватные мячи, клубки ниток), корзинки, тазики, большие деревянные кубы, дощечку для горки, скамеечку и т. п.

– игры с каталками и тележками

В ходе этих игр дети учатся захватывать ручки тележек, каталок, веревочку, к которой привязана машинка, управлять движением предмета, меняя его скорость и направление, координировать свои движения и движение предмета.

Для этой цели детям предлагают игрушки на колесиках, тележки, которые можно толкать перед собой, везти за собой или скатывать по наклонной плоскости. Можно также нанизать на веревочку разнообразные предметы: пластмассовые игрушки, емкости, заполненные мелкими предметами и издающие разные звуки при движении. (Эти емкости должны быть надежно закрыты, чтобы ребенок не мог достать мелкие предметы.).

– игры с сачками, удочками, черпачками

В ходе этих игр-занятий дети учатся захватывать игрушки различными орудиями.

Для этих игр понадобятся емкости разного размера: аквариум, надувной бассейн, пластмассовые тазики, баночки с широкими горлышками, корзинки, ведерки и т. п. Материал, которым заполняются емкости, должен

различаться по размеру и физическим свойствам, например, большие и маленькие, плавающие и тонущие предметы и т. п.

Орудия, с помощью которых дети будут извлекать предметы, также должны быть разными по размеру и свойствам: ложки, черпачки, ковшки, ситечки, сачки, удочки с магнитами и т. д.

– игры с молоточками, колышками, палочками

В этих играх дети учатся забивать колышки в песок, мягкую глину, пластилин, снег, проталкивать предметы в трубки разного диаметра, расплющивать и резать пластичные материалы.

– игры с лопатками и совочками

В этих играх дети учатся с помощью различных инструментов насыпать, высыпать, копать, перемешивать сыпучие материалы (песок, крупу, промытую речную гальку и пр.). Эти игры-занятия можно проводить не только в песочнице на участке, но и в группе в специально оборудованном уголке для экспериментирования.

– игры с конструкторами

Конструирование - одно из любимых занятий детей. В играх с конструкторами ребенок учатся вкладывать, сцеплять, совмещать детали. Очень важно, чтобы дети имели возможность свободно манипулировать деталями конструктора, самостоятельно открывая способы их крепления, создавая разнообразные фигурки и постройки.

В ходе конструирования дети получают представление о форме и размере предметов, их физических свойствах, узнают название цветов и т. д. Игры с конструкторами способствуют развитию мелкой и крупной моторики, творческих и умственных способностей детей.

Приобщая детей к играм с конструктором, сначала следует предоставить им возможность самостоятельно ознакомиться с его деталями, поэкспериментировать с ними. Если ребенок просто рассматривает детали и перекладывает их с места на место, нужно постараться вызвать у него интерес к новым действиям (например, воспитатель может совместить

несколько деталей и сказать: «Посмотри, что у нас получилось, похоже на машинку?»). Если ребенок самостоятельно соединил детали между собой, можно спросить у него:

«Что это у тебя получилось?» Если ребенок ответит: «Машина (кораблик, лошадка, домик, карусели или др.)», – воспитатель должен подхватить его идею и постараться обыграть конструкцию. Если же ребенок затрудняется назвать свою постройку, следует предложить ему возможные названия и обыграть конструкцию.

– игры с лентами, нитками, веревочками

В этих играх можно использовать различные шнуровки (большие деревянные пуговицы, деревянный «сыр» с дырками, набор для «вышивания» – натянутая на рамку канва с большими ячейками и деревянная игла со шнурком и др.). Самые маленькие дети могут продевать шнурок в любые отверстия, более старшие ребята – «вышивать» узоры, продевая шнурок в нужные отверстия [21].

Для подобных игр подходят катушки с разноцветными нитками, большие и маленькие клубки, мотки веревки, резинки, гибкой проволоки (с защищенными концами), ленты разной ширины, бинты (марлевые, эластичные, резиновые), шнурки, тесьма и пр. Желательно, чтобы все эти материалы были укомплектованы в коробки для рукоделия, имеющие несколько отделений. Такие коробки можно предлагать детям для свободной деятельности: ребенок с интересом будет снимать со стержней катушки и вставлять их обратно, вынимать и вкладывать в углубления клубки и мотки ниток, разматывать и наматывать на катушки нитки. Эти действия очень важны для развития согласованности и точности движений рук.

Можно также организовывать специальные занятия с использованием этих материалов.

Второе условие – формирование способов установления связей между предметами и их использования в процессе совместной предметной деятельности ребенка и взрослого.

Совместная деятельность (в психологии развития) – деятельность, осуществляемая двумя или более участниками, каждый из которых выполняет в ней свою функцию, отличную от остальных. Для психического развития ребенка наиболее важна его совместная деятельность со взрослым. В совместной деятельности со взрослым ребенок способен к выполнению тех действий, которые самостоятельно он выполнить еще не может. Они образуют зону ближайшего развития ребенка.

Совместная деятельности – взаимосвязь двух явлений – взаимодействия и взаимных отношений, которые отличаются высокой динамичностью и процессуальностью.

«Совместная деятельность взрослого и детей» в аспекте ФГОС – это основная модель организации образовательного процесса детей дошкольного возраста; деятельность двух и более участников образовательного процесса (взрослых и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время. Отличается наличием партнерской (равноправной) позиции взрослого и партнерской формой организации (возможность свободного размещения, перемещения и общения детей в ходе образовательной деятельности). Предполагает индивидуальную, подгрупповую и фронтальную формы организации работы с воспитанниками.

Различают:

- непосредственно образовательную деятельность, реализуемую в ходе совместной деятельности взрослого и детей;
- совместную деятельность взрослого и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов и направленную на решение образовательных задач;
- совместную деятельность взрослого и детей, осуществляемую в ходе режимных моментов и направленную на осуществление функций присмотра и (или) ухода [54].

Схема развития любого вида деятельности такова: сначала она осуществляется в совместной деятельности со взрослыми, затем – в

совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельностью ребенка-дошкольника.

Совместная деятельность взрослого и ребенка – это не только этап в развитии любого вида деятельности, но еще и особая система взаимоотношений и взаимодействия. Сущностные признаки совместной деятельности взрослых и детей – наличие партнерской позиции и партнерской формы организации.

Характеристики совместной партнерской деятельности взрослого с детьми:

- включаемость взрослых людей в организации совместной деятельности с детьми раннего возраста;
- добровольное присоединение детей к деятельности (без психологического и дисциплинарного принуждения);
- неограниченный временной конец (каждый работает в своем темпе);
- свободное общение и перемещение детей;
- психолого-педагогическая поддержка (создание эмоционального фона, доброжелательности, взаимопонимания) [54].

С учетом вышеназванных сущностных признаков организация совместной деятельности взрослых и детей должна распространяться как на проведение режимных моментов, так и на всю непосредственно общеобразовательную деятельность.

Если воспитатель решается действовать в рамках совместной деятельности, ему придется достигать необходимой дисциплины в ходе образовательной деятельности не формальным авторитетом взрослого человека, а через создание целой системы интересов, в том числе и через выбор интересной и значимой для ребенка тематики образовательного процесса [21].

Совместная деятельность взрослого и ребенка включает в себя все виды взаимодействия взрослого и детей в течение дня (утренний приём детей, питание, прогулки, мероприятия 2-й половины дня) [28,66].

Взаимодействие взрослого и ребенка должно характеризоваться партнерской формой общения (сотрудничество взрослых и детей, возможность свободного общения, размещение и перемещение детей).

Совместная деятельность взрослого с ребёнком, это, прежде всего деятельность, в ходе которой налаживается эмоциональный контакт и деловое сотрудничество [66]. Очень важно организовать совместные действия так, чтобы педагог мог вызвать ребёнка на речевое взаимодействие или найти живые, доступные для ребёнка поводы для общения.

Е. О. Смирнова отмечает, чтобы игра стала развивающей, необходима совместная деятельность ребенка и взрослого. Взрослый, педагог, должен заинтересовать ребенка новой полезной деятельностью, стимулировать активность ребенка, эмоционально увлечь его в игру и повести за собой. Для детей раннего возраста особенно важно, чтобы педагог был доброжелательным, эмоционально выразительным. Интонация речи должна быть спокойной и ласковой. Педагог должен смотреть ребенку в глаза и внимательно относиться к его настроению. Главным условием развития предметной деятельности детей раннего возраста должно быть личностно ориентированное взаимодействие педагога с ребенком. Это условия для полноценного развития и эмоционального благополучия ребенка.

Организация и планирование совместной деятельности должны быть гибкими. Педагог должен быть готовым к импровизации, к встречной активности ребёнка. В ходе совместной деятельности у ребёнка постепенно формируется позиция младшего партнёра, ведомого взрослым и постоянно учитывающего инициативу последнего. Совместная деятельность педагога и детей основана на характерном для детей стремлении участвовать в реальных, «настоящих» делах взрослого человека.

Характерными особенностями совместной деятельности являются:

– контакт между ее участниками, обеспечивающий обмен действиями и информацией;

– понимание всеми участниками смысла деятельности, ее конечного результата;

– наличие руководителя, который организует совместную деятельность, распределяет обязанности в соответствии с возможностями ее участников;

– возникновение и проявление в ходе деятельности межличностных отношений, характер и окраска которых влияют на достижение конечного результата [29].

Рассмотрим третье условие – организация предметно-развивающей среды, обеспечивающей самостоятельную предметную деятельность ребенка.

Предметно-развивающая среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

Предметная среда для детей раннего возраста выполняет информационную функцию. Ребенок, выполняя действия с различными предметами, дидактическими пособиями, игрушками и играми, познает свойства и отношения предметов и вещей. Предметная среда должна быть развивающей, то есть создавать условия для обучения и развития детей в процессе самостоятельной деятельности. Каждый вид игрушек развивает свои способности. Куклы и кукольное хозяйство позволяют развивать сюжетно-ролевую игру. Динамические и звуковые игрушки развивают интерес к экспериментированию, формируют познавательную активность. Книги с иллюстрациями и альбомы расширяют представления о человеке, животных и растениях.

В соответствии с ФГОС ДОО предметно-развивающая среда группы должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [73].

1) насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию программы.

Образовательное пространство группы, участка должно быть оснащено средствами обучения (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходными, игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарём (в соответствии со спецификой программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- возможность самовыражения детей [57].

2) трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

3) полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- наличие в группе полифункциональных (не обладающих жёсткозакреплённым способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности, в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре.

4) вариативность среды предполагает:

– наличие в группе различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

– периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) доступность среды предполагает доступность для воспитанников, в том числе, детей с ОВЗ и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательный процесс, свободный доступ воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, посещающих группу, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

б) безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех её элементов требованиям по обеспечению надёжности и безопасности их использования [57,67].

В предметно-развивающей среде группового помещения группы раннего возраста необходимо присутствие достаточного количества разнообразных дидактических пособий и игрового материала, который необходимо расположить таким образом, чтобы он побуждал детей раннего возраста к разыгрыванию того или иного сюжета. Именно по этой причине в игровой комнате создаются уголки, специально предназначенные для разнообразных сюжетных игр: приготовления еды, кормления, сна, купания кукол, игры в магазин, больницу, парикмахерскую. В определенных местах размещают машинки и строительный материал, хранят наборы инструментов, игрушек для игры в зоопарк, цирк и пр.

Игровое пространство группового помещения должно быть удобным, позволяющим детям играть как по одиночке, так и в небольшой группе. Все игрушки должны находиться в свободном доступе и иметь постоянное место хранения, чтобы дети раннего возраста могли легко находить нужные для игры предметы [27].

В помещении группы раннего возраста можно создать следующие центры предметно-развивающей среды: физического развития, сюжетных игр, строительных игр, игр с транспортом, игр с природным материалом (песком, водой), творчества, музыкальных занятий, чтения и рассматривания иллюстраций, релаксации (уголок отдыха и уединения) [2,6,30].

Важно продумать разные способы размещения детей во время развивающего взаимодействия воспитанников и педагога. Это могут быть коврики, где можно удобно расположиться педагогу с подгруппой детей и поиграть, рассмотреть иллюстрации. Вместе с тем игровое пространство не должно жестко ограничиваться игровыми уголками [40].

Е. О. Смирнова отмечает, что возрастные особенности детей раннего возраста, включающие ситуативность, интерес к предметам, повышенную двигательную активность и другие, предъявляют особые требования к организации предметной среды, которая бы способствовала развитию детей.

Выводы по первой главе

Многоплановое психолого-педагогическое исследование проблемы развития мышления в отечественной психологии и педагогике привлекло внимание многих авторов и нашло отражение в ряде работ (Л. А. Венгера, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Н. Н. Поддякова, С. Л. Рубинштейна, О. К. Тихомирова и др.).

Наглядно-действенное мышление – это самая ранняя, первичная форма мышления, возникающая в тесной связи с практической деятельностью ребенка и направленная на ее обслуживание. Оно обладает всеми признаками мышления: целенаправленно, планируемо, подкреплено различного рода мотивами, обладает собственной структурой. В онтогенезе этот вид мышления преобладает у ребенка до 2 – 3-летнего возраста.

Особенности развития наглядно-действенного мышления у детей младшего дошкольного возраста в том, что мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов, учится действовать с ними и с помощью действия решает конкретные задачи. Наглядно-действенное мышление является преобладающим на ранних этапах детства.

С возникновением предметной деятельности, основанной на усвоении именно тех способов действия с предметом, которые обеспечивают его использование по назначению, меняется отношение ребенка к окружающим предметам, меняется тип ориентирования в предметном мире.

В процессе предметной деятельности активно развивается и речь ребенка. Опыт использования речи как средства деловых контактов ребенка со взрослыми оказывает существенное позитивное влияние на адаптацию ребенка к новым условиям, на развитие его интеллектуальных и личностных качеств.

Среди многочисленных условий, описываемых исследователями, нами выделены в качестве основных, следующие:

- развитие мыслительных операций посредством использования игр-занятий;
- формирование способов установления связей между предметами и их использования в процессе совместной предметной деятельности ребенка и взрослого;
- организация предметно-развивающей среды, стимулирующей самостоятельную предметную деятельность ребенка.

Данные условия апробированы нами во второй главе исследования.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Изучение наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста

Работа по реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в предметной деятельности проводилась в 3 этапа:

- констатирующий (изучение исходного уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в предметной деятельности).
- формирующий (реализация психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в предметной деятельности).
- контрольный (подведение итоговой диагностики, сравнительного анализа данных констатирующего и контрольного этапов эмпирического исследования).

Исследование проводилось в группе младшего дошкольного возраста в МБДОУ «Детский сад № 93 города Челябинска», участвовало 20 детей и 2 педагога.

При диагностике предметной деятельности у детей третьего года жизни выделяют семь параметров:

1. Операционально-техническая сторона деятельности. Виды действий с предметами. Показателями данного параметра выступают:

- ориентировочно-исследовательские и манипулятивные действия;
- культурно-фиксированные действия.

Эти показатели отражают уровень овладения ребенком предметной деятельностью, наличие у него представлений о назначении окружающих предметов и умения ими пользоваться.

2. Познавательная активность. Показателями данного параметра являются:

эмоциональная вовлеченность в деятельность. Этот показатель отражает степень интереса ребенка к предметам, действиям с ними, к задаче, предложенной взрослым. Он характеризует мотивационно-потребностную сторону деятельности;

настойчивость в деятельности. Данный показатель характеризует желание и способность ребенка преодолеть трудности, возникшие при выполнении предметного действия, найти необходимый способ решения предметной задачи, в том числе с помощью взрослого.

3. Стремление к самостоятельности в деятельности. Этот показатель отражает особое отношение ребенка к самостоятельному действию, выявляет его желание быть независимым от взрослого.

4. Включенность в общение с взрослым. Показатели данного параметра: стремление воспроизводить образец действия. Данный показатель отражает меру освоения ребенком предметной деятельности с точки зрения достижения правильного результата, образец которого задает взрослый.

5. Ориентация на оценку взрослого. Этот показатель свидетельствует о важности для ребенка оценки его действий взрослым и о способности использовать эту оценку для достижения результата.

6. Речевое сопровождение деятельности. Данный показатель показывает умение ребенка с помощью вербальных средств получить одобрение, помощь взрослого, разделить с ним впечатление от совместной деятельности.

7. Целенаправленность в предметной деятельности. Этот параметр отражает способность ребенка самостоятельно удерживать цель деятельности и его стремление к получению правильного результата предметной

деятельности. Он характеризует уровень развития предметной деятельности ребенка в конце раннего возраста.

Для проведения констатирующего этапа была использована методика исследования уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в предметной деятельности (автор Смирнова Е.О.).

1. «Методика исследования знакомого предмета».
2. «Методика исследования незнакомого предмета».
3. «Методика исследования действий по образцу».

Описание диагностических ситуаций:

Ситуация 1. «Знакомые предметы».

Цель: выявление уровня развития операциональной стороны предметной деятельности.

Организация предметной среды. На столик выкладывают три разных предмета, хорошо известных ребенку по повседневной жизни: расческу, наручные часы, щетку для чистки одежды. В случае необходимости набор предметов можно менять, помня, однако, что это должны быть хорошо известные ребенку, но неигровые предметы.

Процедура проведения диагностической пробы. Ребенок сидит за столиком, взрослый располагается рядом с ребенком и выкладывает на столик предметы. Он говорит ребенку: «Посмотри, что здесь лежит». Ответом могут быть различные варианты поведения ребенка. Например, он сразу называет предметы, показывает, как с ними следует обращаться. Взрослый хвалит ребенка и фиксирует соответствующие данные в протоколе.

Если ребенок не называет предметы, не действует с ними либо совершает неспецифические или игровые действия (тянет в рот часы, баюкает расческу, возит щетку по полу как машинку), взрослый указывает ему на расческу (щетку, часы) и спрашивает: «А ты знаешь, что это такое?». Если ребенок не отвечает, взрослый называет предмет, а затем просит сказать и показать, что с ним делают. Например: «Что нужно делать расческой? Покажи, как волосики причесывают». В случае, когда ребенок не откликается

на просьбу взрослого, взрослый сам показывает образец действия и просит повторить его. После выполнения правильного действия взрослый хвалит малыша: «Правильно, молодец!»

Поведение ребенка регистрируется в протоколе. Параметры предметной деятельности регистрируются в графе «Знакомые предметы». В протоколе обводится кружком тот балл, который соответствует выраженности регистрируемого параметра.

Ситуация 2. «Незнакомый предмет».

Цель — выявить степень любознательности ребенка (интерес к исследованию нового, необычного, стремление найти верный способ решения практической задачи).

Организация предметной среды. На столик выкладывается незнакомый ребенку предмет, содержащий «секрет». Например, это может быть бачок для проявления фотопленки, пенал со скользящей крышкой, прозрачная коробочка. Внутри предмета находится игрушка (маленький колокольчик, шарик или куколка). Важно, чтобы ребенку не был знаком способ открывания предмета.

Процедура проведения диагностической пробы. Взрослый ставит на столик предмет и предлагает ребенку поиграть с ним. В течение 2—3 минут взрослый остается пассивным, не вступает в общение с ребенком, не стимулирует его активности, не объясняет, как действовать с предметом. Если ребенок пытается открыть коробочку, взрослый хвалит его. Если ребенок ведет себя пассивно или обращается за помощью либо манипулирует коробочкой, не пытаясь открыть ее, взрослый помогает ребенку обнаружить «секрет» и открыть коробочку. Он показывает и объясняет, как это делается. Затем предлагает ребенку самому открыть коробочку. При этом взрослый одобряет правильные действия и порицает неправильные.

В протоколе в графе «Незнакомый предмет» фиксируются соответствующие параметры предметной деятельности.

Ситуация 3. «Действия по образцу» (проводится только с детьми 2,5—3 лет).

Цель: выявление целенаправленности и самостоятельности ребенка в предметной деятельности.

Организация предметной среды и рекомендуемый набор предметов:

пластмассовый грузовичок, у которого легко снимаются колеса и кузов.

Можно также использовать деревянную пирамидку в форме собачки (солдатики, матрешки, башни и пр.);

пластмассовый конструктор с жестким креплением для постройки домика (типа «Лего»).

Процедура проведения диагностики.

Проба 1. «Грузовичок», «Пирамидка».

Взрослый обращается к ребенку: «Посмотри, какой у меня грузовичок. Его можно собирать и разбирать». Взрослый разбирает игрушку и говорит ребенку: «Чтобы он смог снова ездить, его нужно правильно собрать. Попробуй сам его собрать».

Проба 2. «Конструктор».

Взрослый выкладывает на стол набор кубиков из конструктора «Лего» и обращается к ребенку: «Это особые кубики, их можно соединить, и они будут крепко держаться». Взрослый показывает ребенку, как соединяются детали. «Из этих кубиков можно построить все, что захочется. Построй мне, пожалуйста, домик». Образец в этой пробе не предусмотрен. Если ребенок хочет построить что-то другое, взрослый соглашается с ним. Главное, чтобы взрослый мог проследить, насколько ребенок стремится воплотить замысел.

В каждой пробе взрослый одобряет правильные действия ребенка и порицает неправильные. При этом взрослый оказывает малышу необходимую помощь, но не выполняет действия за него, стимулируя самостоятельность ребенка. Анализ результатов и составление заключения

При высоком уровне развития предметной деятельности показатели всех параметров в большинстве проб имеют высокие баллы.

Некоторые показатели следует отнести к высокому уровню, учитывая возраст детей. К ним причисляют «Речевое сопровождение деятельности» и «Стремление к самостоятельности». Для малышей от 2 до 2,5 лет эти показатели должны оцениваться не ниже, чем 1 балл, для детей старше 2,5 лет — не ниже, чем 2 балла.

Так, при оценке показателя «Речевое сопровождение деятельности» следует иметь в виду, что для ребенка до 2,5 лет достаточно, если он называет предметы или комментирует лишь отдельные действия, а для более старшего ребенка, имеющего высокий уровень развития ПД, характерны развернутые речевые высказывания.

Уровень развития предметной деятельности оценивается как средний в двух случаях: во-первых, когда большинство показателей всех параметров имеют средние значения, во-вторых, когда выраженность показателей существенно различается. При высоком значении одних показателей остальные имеют низкое значение. Например, у ребенка может быть хорошо развита операционально-техническая сторона деятельности, но при этом слабо выражена познавательная активность. Или ребенок может разнообразно действовать с игрушками, владеть культурными способами обращения с предметами, испытывать интерес к ним, но не сопровождать свои действия речью или не проявлять настойчивости и самостоятельности в проблемных ситуациях.

Низкий уровень развития предметной деятельности отмечается, если большинство показателей параметров получают оценку «0 баллов».

Ребенок с низким уровнем предметной деятельности проявляет слабый интерес к предметам, часто отвлекается, недостаточно владеет культурно-фиксированными действиями, совершает однообразные манипуляции, игнорирует образцы действий, предложенные взрослым, равнодушен к его оценке. Естественно, что при этом у него отсутствуют настойчивость и стремление к самостоятельности в деятельности с предметами.

Высокий уровень развития предметной деятельности характерен для нормального хода психического развития ребенка. Средний и низкий свидетельствуют о наличии проблем, которые могут быть связаны как с условиями воспитания ребенка, так и с состоянием его здоровья. При этом низкий уровень предметной деятельности указывает на задержку в психическом развитии и требует особого внимания родителей, педагогов и психологов. При необходимости следует обратиться за консультацией к специалистам-медикам.

Результаты констатирующего этапа представлены в таблице 1 и на рисунке 1

Таблица 1 – Результаты изучения развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности на констатирующем этапе

Методика Смирновой Е.О.	высокий	средний	низкий
Знакомый предмет	20%	60%	20%
Незнакомый предмет	30%	55%	15%
Действие по образцу	15%	50%	35%
В целом	21,7%	55%	23,3%

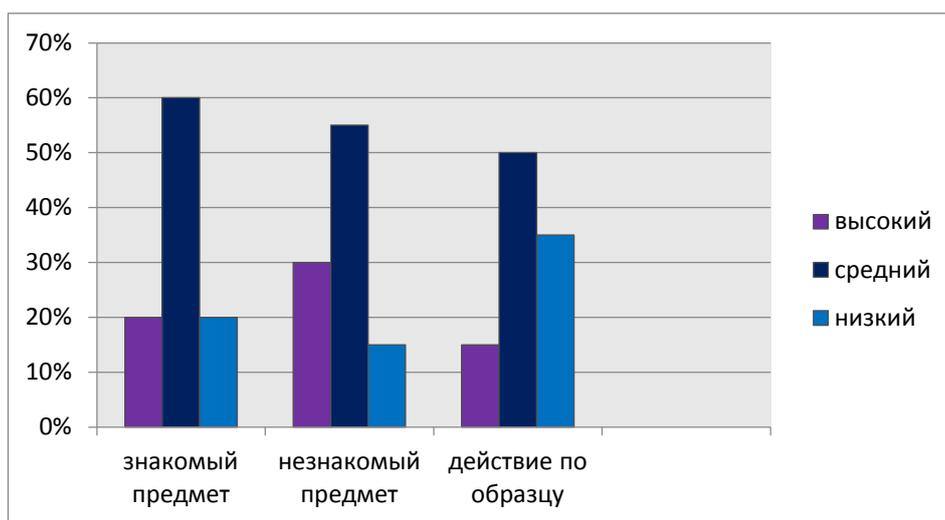


Рисунок 1 – Результаты изучения развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности на констатирующем этапе

В группе выявились дети, которые справлялись со всеми заданиями, но некоторые дети показали не очень хорошие результаты. Большое количество детей выполнило задания на среднем уровне. Средний процент развития предметной деятельности 55%.

Результаты констатирующего этапа подтвердили необходимость проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы, в процессе которой апробируются условия гипотезы.

2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности

Цель формирующего этапа исследования – апробирование психолого-педагогических условий, направленных на развитие наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

Задачи формирующего этапа:

- подобрать игры, направленные на развитие наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности;
- организовать совместную деятельность взрослого и ребенка;
- наполнить содержание предметно-развивающей среды группы раннего возраста.

Модель образовательной деятельности предусматривает решение образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, и самостоятельной деятельности детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов (ФГОС ДОО пункт 2.5), т.к. значительная часть времени в дошкольном учреждении связана с проведением различных режимных мероприятий, необходимых для удовлетворения потребностей ребенка во сне, пище, отдыхе.

При реализации первого психолого-педагогического условия мы организовали игровую деятельность, подобрали и использовали игры-занятия, направленные на развитие внимания, памяти, мышления, воображения, сенсорных способностей и мелкой моторики.

В таблице 2 представлены игры-занятия, направленные на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Таблица 2 – Игры-занятия для развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

Название игры	Цель
1	2
«Чудесный мешочек»	Закреплять знания детей о геометрических фигурах и развивать умение угадывать предметы на ощупь.
«Какой это формы»	Научить ребенка чередовать предметы по форме.
«Разноцветные клубочки и прищепки»	Развивать мелкую моторику кисти рук, закреплять знание основных цветов, развивать внимание, воображение.
«Зашнуруй сапожок»	Формировать умения выполнять действия со шнурком, развивать сенсорные способности.
«Определи на ощупь»	Определение отличий знакомых предметов на ощупь, сравнение предметов на ощупь по длине, величине, ширине.
«Сложи лица»	Научить составлять лица из отдельных элементов, развивать мелкую моторику рук и обогащать тактильные ощущения, воспитать интерес к мимике человеческого лица.
«Что там»	Учить устанавливать отношение трех предметов по величине при составлении матрешки.
«Платочек для куклы»	Определение фактуры материала на ощупь.
«Найди непохожую фигуру»	Закреплять знания о геометрических фигурах. Развивать умение отличать фигуры по признакам. Развивать у детей речевую активность, быстроту мышления.
«Угости зайчика»	Формировать умение у детей группировать предметы по величине.
«Волшебная коробочка»	Учить детей соотносить геометрические формы в соответствующие отверстия.
«Вкладыши»	Формировать умение различать и называть геометрическими фигурами (круг, квадрат, треугольник), развивать память, мышление, внимание.
«Узкая и широкая дорожка»	Закрепить умение плотно прикладывать кирпичики длинной стороной друг к другу, распределять постройки по поверхности, учить играть с постройкой.
«Найди пару»	Нахождение одинаковых по фактуре материалов на ощупь.
«Разложи по цвету»	Учить детей группировать однородные объекты по цвету.

Продолжение таблицы 2

1	2
«Укрась бабочку»	Учить детей группировать предметы по цвету. Закреплять знания о понятиях «много – один», «большой – маленький». Развивать мелкую моторику.
«Заштопай штанишки»	Формировать умение соотносить предметы по форме, цвету, величине.
«Помоги матрешке найти свои игрушки»	Закрепить умение группировать однородные и соотносить разнородные предметы по цвету.
«Разноцветные капли»	Продолжать формировать сенсорные способности детей, умение набирать пипеткой и капать в ячейки по цвету, развивать память, мышление.
«Поймай рыбку»	Учить захватывать игрушки различными орудиями.
«Постройка горки со скатом»	Учить детей строить лестницу, приставляя наклонно к самой высокой стороне пластины. Развивать глазомер и координацию движений. Воспитывать усидчивость.
«Спрячь мышку»	Продолжать знакомить детей с основными цветами, учить различать их. Развивать быстроту реакции, внимание, мышление. Закреплять знания о животных.
«Светофор»	Побуждать ребенка к самостоятельной деятельности; формировать цветовое представление, выработать навык завинчивания крышек.
«Бусы»	Укрепление и развитие мелкой моторики, зрительно-моторной координации; различение предметов по форме, цвету и материалу; развитие усидчивости
«Молоток и колышки»	Учить забивать колышки в песок, мягкую глину, пластилин, проталкивать предметы в трубки разного диаметра, расплющивать и резать пластичные материалы.
Открывающиеся коробки, бочонки	Учить детей открывать и закрывать коробки, развивать координацию кистей руки, пальцев.

При реализации второго психолого-педагогического условия по организации совместной деятельности взрослого и ребенка нами была проведена следующая работа. Мы знакомили детей с предметами ближайшего окружения: игрушки, посуда, одежда, мебель. Учили называть цвет, форму, величину предметов; сравнивать предметы (разные шапки, варежки, обувь и т.д.), подбирать предметы по тождеству, группировать их по функции (способу использования): из чашки пьют чай, компот и т.д.

Способствовали реализации потребности ребенка в овладении действиями с предметами. Раскрывать разнообразные способы использования предметов. Формировали культурно-гигиенические навыки через игровые ситуации: «У меня в шкафу порядок», «Катя моет руки»,

«Помою куклу Катю», «Умывай-ка», «Одевай-ка» и другие. Играли в сюжетно-ролевые игры «Уложим мишку спать», «Наводим чистоту в комнате у куклы» «У врача» и т.д. Ввели свободные диалоги с детьми в играх, наблюдениях, при восприятии картин, иллюстраций, фотографий. Подключались к их игре, откликались на просьбы помощи, помогали преодолевать затруднения, поощряли их, хвалили и мотивировали на самостоятельную игру с предметами.

Все эти мероприятия в совокупности создают среду, побуждающую детей к исследованию, проявлению инициативы, помогающую формировать первичный социальный опыт на основе личного опыта и непосредственного взаимодействия с предметами, вещами и явлениями окружающего мира.

Третьим психолого-педагогическим условием нашей гипотезы является создание обогащенной предметно-развивающей среды, которая должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной для детей раннего возраста.

В ходе выполняемой работы мы проанализировали имеющуюся в группе предметно-развивающую среду на соответствии ФГОС.

Реализуя условия создания предметно-развивающей среды для самостоятельной деятельности детей нами учитывались все направления развития и образования детей (социально-коммуникативное, познавательное, художественно-эстетическое, речевое и физическое развитие), а так же требования к организации предметно-развивающей среды: это учет индивидуальных, возрастных потребностей детей; гибкость зонирования предметно-пространственной среды; удобное пространственное расположение игр и пособий; наличие полифункциональных материалов, предметов заместителей.

Дидактический и игровой материал отобран в соответствии с возрастными и санитарно-гигиеническим требованиями.

Игровой материал в игровых зонах систематически обновляется и усложняется. Каждый вид игрушек и пособий хранится в отдельном месте. Это приучает детей к организованности, порядку и самостоятельности. Ведь развивающая среда должна быть максимально полезной для всестороннего развития ребенка.

Образные игрушки подбирались среднего размера. Это куклы, животные, знакомые детям. Игрушечная посуда соразмерна размерам кукол (посуда, кастрюльки, ложки, тарелки), а так же постельные принадлежности, кроватки и коляски. Одежда для кукол разнообразная, легко одевается, из различных материалов, сезонная, с разными видами застежек. Игрушки-орудия в избытке. Все соответствует размеру кукол. Пластиковые легкие крупные машинки на веревочке, небольшие неразборные крепкие машинки, соразмерные руке, крупные функциональные машинки (в которые можно посадить игрушку, погрузить кубики и т.п.). Предметы для реализации ролевого поведения (руль, посуда, простые медицинские инструменты и т.п.), наборы «Магазин», «Поликлиника». Игровая мебель, ширмы, пластиковые или тканевые домики, домашние песочницы. Бросовые и поделочные материалы для творческих видов деятельности. Различные пластиковые и деревянные строительные наборы. Различные музыкальные инструменты и музыкальные игрушки.

Игровое оборудование яркое, разнообразное. Дидактические игрушки и пособия хранятся в открытом шкафу, рядом расположен дидактический стол, где дети самостоятельно играют, закрепляют знания, полученные на занятиях. Пирамидки, матрешки, разнообразные «вкладыши», игрушки на развитие сенсорики, шнуровки, застежки, кубики с разрезными картинками, пазлы (4-6 деталей), конструкторы типа «Лего» с крупными деталями. Материалы для изобразительной деятельности (карандаши, бумага, пластилин и др.). Динамические игрушки, каталки, игрушки и орудия для

экспериментирования с водой, песком (комплекты различных формочек, совки, грабельки, ведра и сита для песка, лопатки для снега), снегом. Народные игрушки-забавы (клюющие курочки, медведь-плясун, шагающий бычок и др.). Книжки с плотными не рвущимися страницами и крупными хорошими картинками. В физкультурном уголке - коврики, массажные дорожки, шнур длинный, мешочки с песком., палка гимнастическая, шнур короткий плетеный, корзина для метания мячей, мяч резиновый, обруч малый, шарик пластмассовый, стремянка, лабиринт игровой, ящики для влезания и т.д. Эти пособия постоянно находятся в пользовании детей во время их самостоятельной деятельности.

Описание материалов развивающей предметно-пространственной среды представим в таблице 3.

Таблица 3 – Предметно-развивающая среда для детей раннего возраста

№ п/п	Название зоны	Содержание
1	2	3
1	Центр сюжетных игр	Атрибуты для игры в «Прачечная», «Кухня», «Магазин», «Парикмахерская», «Больница», «Шофер» и др.; Кукольная мебель для кухни и комнаты, куклы средние (25-35 см), куклы крупные (35-40 см); куклы девочки и мальчики, кукольные коляски, наборы кухонной и чайной посуды; набор овощей и фруктов; телефон, руль, весы, сумки, ведёрки, утюг, молоток и т.п.; одежда для ряженья
2	Центр книги	Книжки по программе, книжки-малышки, набор предметных картинок, игры по познавательному и речевому развитию
3	Центр экспериментирования	Игры с песком и водой. Книги познавательного характера для младшего возраста; Коллекции: шишки, камешки, ткани и т.д. Песок, глина; набор пластмассовых и резиновых игрушек для игр в воде; красители пищевые и не пищевые (краски, гуашь). Приборы для приспособления: лупы, сосуды для воды, «чудесный мешочек», «ящик ощущений» и т.д. Бросовый материал: пробки, веревки, шнурки, прищепки и т.д.

Продолжение таблицы 3

1	2	3
4	Центр двигательной активности	Дорожка здоровья», массажные коврики, мячи, гимнастические палки, обручи, мячи для метания, кольца, атрибуты для проведения подвижных игр, пособия, необходимые для проведения утренней гимнастики.
5	Центр развивающих игр	Материалы по сенсорике: сборные игрушки, пирамидки, шнуровки, игры с элементами моделирования и замещения, лото, дидактические игры, настольно- печатные игры, сенсорная дорожка. Крупная мозаика, объемные вкладыши из 5-10 элементов, нетрадиционный материал: закрытые емкости с прорезями для заполнения различными мелкими и крупными предметами.
6	Центр театрализованной деятельности	Небольшая ширма и наборы кукол (пальчиковых, плоскостных и др.); театр настольный; театр, сделанный воспитателем (конусы с головками-насадками, маски, декорации); театр-драматизации – готовые костюмы, маски для разыгрывания сказок, самодельные костюмы). Уголок ряжения
7	Центр Конструирования	Строительные наборы с деталями разных форм и размеров; мягкие модули; коробки большие и маленькие; ящички; бросовый материал: чурбачки, цилиндры, кубики, маленькие игрушечные персонажи (котят, собачки и др.), машинки, для обыгрывания. Материалы для ручного труда: бумага, вата, поролон, текстильные материалы (ткань, верёвочки, шнурки, ленточки и т.д.).
10	Центр изобразительной деятельности	Фломастеры, цветные карандаши, восковые мелки, гуашь, цветная и белая бумага, картон, мольберт для рисования и т.д.
11	Уголок уединения	"Уголок уединения" содержит следующие предметы: сенсорные подушечки, игры для развития мелкой моторики (игры-вкладыши, массажные шарики); фотоальбомы; игрушечный телефон для "звонков маме".
12	Музыкальный уголок	Детские музыкальные инструменты (шарманки, погремушки, колокольчики, бубен, барабан, трещетки) музыкально-дидактические игры: «матрёшка учит танцевать», «где мои детки?», «птицы и птенчики», «угадай, на чём играю?», и т.д.,
13	Уголок природы	В группе находится 2 -3 комнатных растения, ведётся активное наблюдение за объектами живой природы в естественных условиях.

Таким образом, мы реализовали выделенные нами психолого-педагогические условия, направленные на развитие наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности. В рамках формирующего этапа исследования нами была проведена совместная

деятельность с детьми, игры-занятия, обогащение предметно-развивающей среды.

2.3 Анализ результатов эмпирического исследования

С целью выявления эффективности психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности проводился контрольный этап эмпирического исследования.

Основная задача контрольного этапа исследования заключалась в выявлении динамики развития уровня наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста после проведения формирующего этапа нашего исследования.

В связи с этим на контрольном этапе, для оценки результативности проведенной работы с детьми, нами была осуществлена повторная диагностика уровня развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста, по тем же диагностическим методикам, что и на констатирующем этапе.

Результаты повторного обследования уровня развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста представлены в таблице 4 и на рисунке 2.

Таблица 4 – Результаты изучения развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности на контрольном этапе

Методика Смирновой Е.О.	высокий	средний	низкий
Знакомый предмет	40%	60%	–
Незнакомый предмет	30%	60%	10%
Действие по образцу	30%	55%	15%
В целом	33,3%	58,3%	8,3%

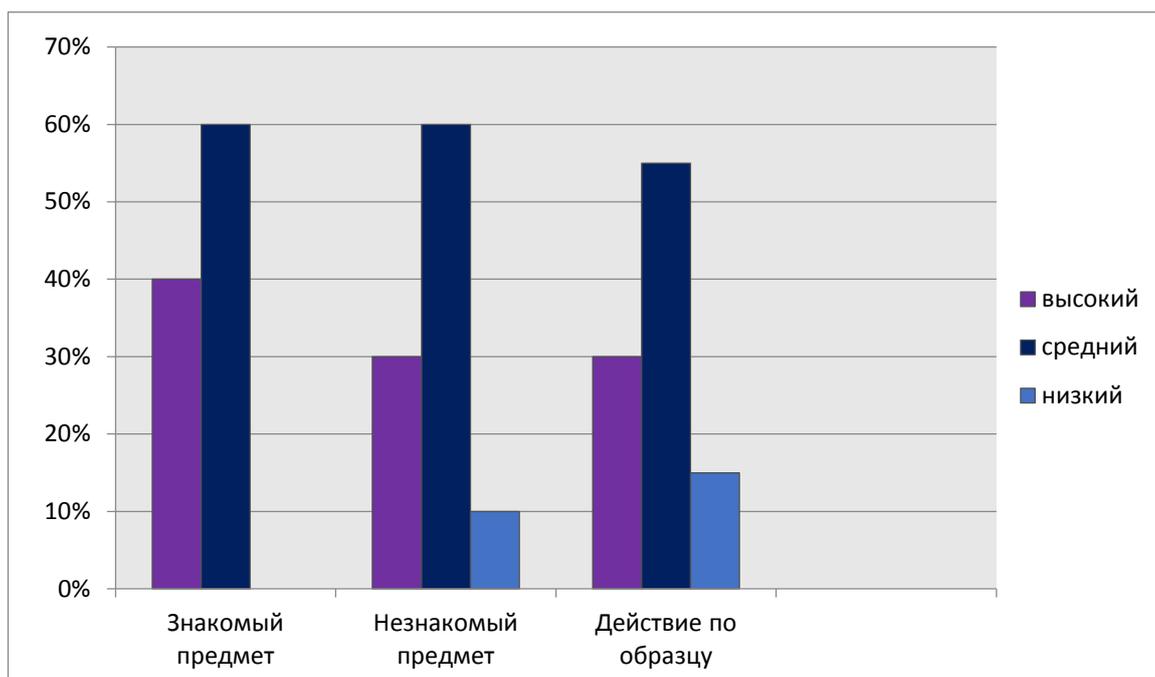


Рисунок 2 – Гистограмма уровня развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности на контрольном этапе

Обобщим результаты повторной диагностики уровня развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности и представим в таблице ниже (таблица 5). А для наглядности результатов отобразим данные таблицы с помощью диаграммы.

Таблица 5 – Результаты изучения развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности на констатирующем и на контрольном этапе

Методика Смирновой Е.О.	высокий		средний		низкий	
	Конс.э	Контр.э	Конс.э	Контр.э	Конс.э	Контр.э
Знакомый предмет	20%	40%	60%	60%	20%	-
Незнакомый предмет	30%	30%	55%	60%	15%	10%
Действие по образцу	15%	30%	50%	55%	35%	15%
В целом	21,7%	33,3%	55%	58,3%	23,3%	8,3%

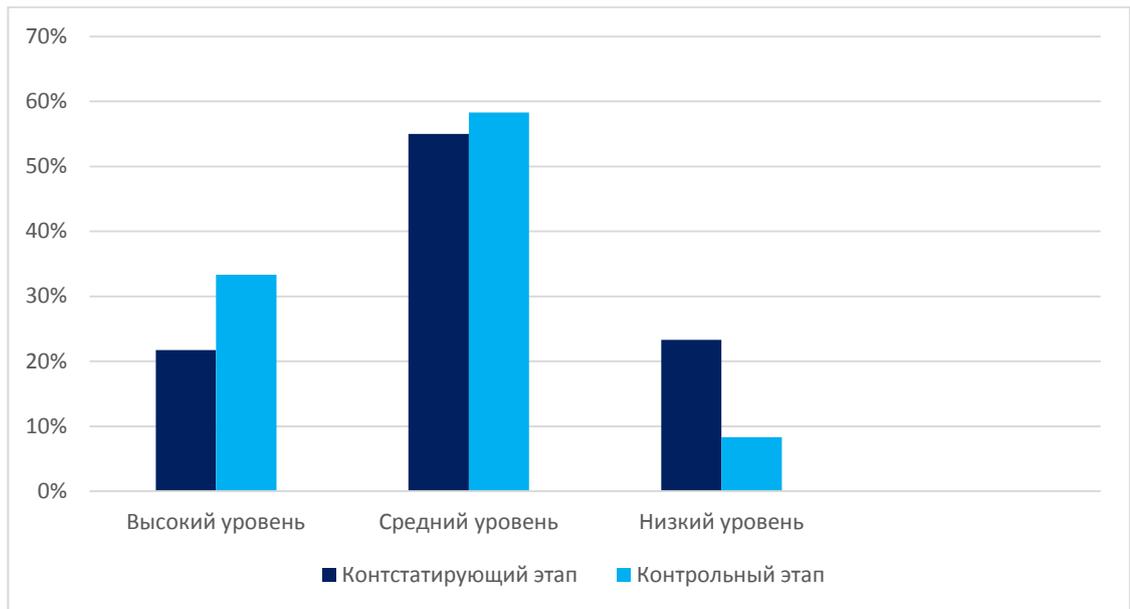


Рисунок 3. – Сравнительные результаты контрольного этапа опытно-поисковой работы по изучению уровня развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста

Таким образом, следует, что уровень развития наглядно-действенного мышления у детей повысился.

Высокий уровень с 21,7% до 33,3%

Средний уровень с 55% до 58,3%

Низкий уровень понизился с 23,3% до 8,3% .

Следовательно, работа дала определенный эффект, и мы подтвердили нашу гипотезу.

Выводы по второй главе

В практической части исследования нами были апробированы теоретические посылки первой главы. Нами были подобраны и апробированы диагностические методы оценки развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста, в результате которых

были получены данные на констатирующем и контрольном этапе. Данные полученные на констатирующем этапе работы явились основанием для проведения формирующего этапа исследования, который описан во втором параграфе.

Проведение опытно-поисковой работы по реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности позволило нам сделать следующие выводы:

Были апробированы условия, обозначенные в гипотезе: развитие наглядно-действенного мышления в предметной деятельности будет проходить успешно при следующих психолого-педагогических условиях:

- развития мыслительных операций посредством использования игр-занятий;
- формирования способов установления связей между предметами и их использования в процессе совместной предметной деятельности ребенка и взрослого;
- организации предметно-развивающей среды, стимулирующей самостоятельную предметную деятельность ребенка.

Проведение сравнительного анализа результатов диагностики констатирующего и контрольного этапов позволило нам утверждать, что условия апробированные нами были эффективны для развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности, т.к в целом развитие наглядно-действенного мышления у детей повысилось.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В теоретической части нашего исследования нами был проведен анализ взглядов ученых по вопросу развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности.

Была сформулирована гипотеза, согласно которой развитие наглядно-действенного мышления в предметной деятельности будет проходить успешно, если использовать игры-занятия, направленные на развитие наглядно-действенного мышления; организовать совместную предметную деятельность ребенка и взрослого; организовать предметно-развивающую среду, обеспечивающую самостоятельную предметную деятельность ребенка.

Особенности развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в том, что мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходит за его пределы. Сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов, учится действовать с ними и с помощью действия решает конкретные задачи. Наглядно-действенное мышление является преобладающим на ранних этапах детства.

С возникновением предметной деятельности, основанной на усвоении именно тех способов действия с предметом, которые обеспечивают его использование по назначению, меняется отношение ребенка к окружающим предметам, меняется тип ориентирования в предметном мире. Усваивая способы действия с предметами, ребенок постепенно накапливает индивидуальный опыт деятельности, происходит становление разных видов детской деятельности.

В процессе действий с предметами у детей формируются умения ориентироваться в различных свойствах предметов (не только в цвете, форме, величине), но и положении в пространстве, количестве, соотношении частей, звуковых свойствах предметов. В процессе овладения

целенаправленными действиями с предметами происходит воспитание первых волевых черт характера (умение не отвлекаться от поставленной задачи, доводить ее до завершения, стремиться к получению положительного результата).

Образовательная среда для ребенка должна отражать предметно-пространственную развивающую образовательную среду и характер взаимоотношений с взрослыми. Предметно-развивающая среда для детей раннего детства предполагает создание благоприятных условий, призванных заложить в ребенке необходимые качества будущей деятельности и формирующейся на их основе психики.

Переход от предметных действий, выполняемых ребенком под руководством взрослого, к самостоятельным, является свидетельством того, что предметная деятельность стала выполнять роль ведущей деятельности.

Практическая часть нашей работы была направлена на исследование выдвинутых положений гипотезы по развитию наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста в предметной деятельности.

В ходе практической части исследования мы выявили первоначальные результаты проводимых методик. Анализ подтвердил большую роль предметной деятельности в развитии наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

Таким образом, задачи, поставленные в исследовании, решены, условия гипотезы подтверждены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст] / Г.С. Абрамова. – М.: Академически проект, 2001 – 704 с.
2. Аксарина, М.Н. Воспитание детей раннего возраста [Текст] / М.Н. Аксарина – М.: Медицина, 2007 – 304 с.
3. Арсентьева, В.П. Формирование интеллектуальной культуры дошкольника [Текст] / В.П. Арсентьева // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2004. — № 5. — с.80-85.
4. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного возраста [Текст] / В.Н. Белкина. – М.: Академический проект, 2005. – 256 с.
5. Богусловская, З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: Кн. Для воспитателя дет. сада [Текст] / З.М. Богусловская, Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 2014. – 207 с.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 365 с.
7. Браткова, М.В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым: практическое пособие для родителей, педагогов-дефектологов и воспитателей [Текст] / М.В. Браткова. - М.: Юкод, 2014. – 900 с.
8. Бурмистрова, Е.В. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст [Текст] / Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов и др. // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 1. № 1 (42). – С. 3-14.
9. Васильева, М.А. Руководство играми детей в дошкольном учреждении [Текст] / М.А. Васильевой. – М.: Просвещение, 2006. – 112 с.
10. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя детского сада [Текст] / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 2008. – 144с.

11. Веракса, Н.Е. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н.Е. Веракса., Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – М.: Мозаика-Синтез, 2011.
12. Волосова, Е.Б. Развитие ребенка раннего возраста (основные показатели) [Текст] / Е.Б. Волосова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. – 72 с.
13. Воропанова, Е. А. Создание условий для формирования сенсорной культуры детей первой младшей группы [Текст] / Е. А. Воропанова, Е. В. Борзенко // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 4. - С.65-66
14. Воспитание, образование и развитие детей 2-3 лет в детском саду. Методическое руководство для воспитателей, работающих по программе «Радуга» [Текст] / сост. Т.Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2005. – 240 с.
15. Выготский, Л.С. Психология: сб. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1006 с.
16. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Хрестоматия по вниманию [Текст] / Под ред. А.Н. Леонтьева и др. - М., Просвещение, 2007. - 391 с.
17. Галигузова, Л.Н. Воспитание и развитие детей от 2 до 3 лет: метод. пособие для педагогов дошкол. образоват. учреждений [Текст] / Л.Н. Галигузова, Л.Г. Голубева, Т.И. Гризлик. – М.: Просвещение, 2007. – 143 с.
18. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста [Текст] / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – М.: Владос, 2007. – 289 с.
19. Галигузова, Л.Н. Развитие игровой деятельности. Игры и занятия с детьми 1-3 лет [Текст] / Л.Н. Галигузова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с.
20. Глушкова, Г.Г. Игра или упражнение [Текст] / Г. Глушкова // Дошкольное воспитание. - 2008. - N 12. - С. 29-34
21. Голубева, Л.Г. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учебное пособие [Текст] / Л.Г. Голубева, В.А. Доскин, С.А. Козлова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

22. Гольдфельд, И.А. Особенности предметной деятельности детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях детского дома [Текст] / И.А. Гольдфельд, А.С. Кузнецова. – Петрозаводск. : КГПУ, 2006. – 197 с.
23. Горюнова, Т.М. Развитие детей раннего возраста; анализ программы дошкольного образования [Текст] /Т.М.Горюнова . – М.: ТЦ Сфера, 2009.
24. Григорьева, Г.Г. Кроха. Пособие по воспитанию, развитию и обучению детей до трех лет [Текст]/ Г.Г. Григорьева 4-е изд. - М.: Просвещение, 2001. - 253 с.
25. Губанова, Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет [Текст] / Н.Ф. Губанова. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 121 с.
26. Дмитриева ,В.А. Методика раннего развития Марии Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет. [Текст] / В.А.Дмитриева Психология, НЛП-М : Эксмо-2011 г.-224 с.
27. Доронова, Т.Н. Игрушки для развития детей раннего возраста. Предметно-методический комплект для занятий и игр с детьми раннего возраста [Текст] / Т.Н. Доронова, С.Г. Доронов. – М.: Детям XXI века, 2005. – 62 с.
28. Дубровина, И.В. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин– 5-е изд, стер – М: Академия, 2008 – 368 с.
29. Евтушенко, И.Н. Педагогика раннего детства: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей [Текст] / И.Н. Евтушенко. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 304 с.
30. Ермолаева, М.Е. Психология развития [Текст] / М.Е. Ермолаева. – М.: МПСИ, 2006. – 420 с.
31. Железнякова, З.Р. Особенности стимулирования активности детей раннего возраста [Текст] / З.Р. Железнякова //Духовные ценности в

воспитании и образовании детей и молодежи: материалы III междунар. научно-практической конференции. – М., 2015. – С. 36-43.

32. Жичкина, А. Значимость игры в развитии человека: воспитание и обучение [Текст] / А. Жичкина // Дошкольное воспитание: Игра порождает радость, свободу, довольство, покой в себе и около себя, мир с миром. – 2002. – №4 2002. – 2-7 с.

33. Жуковская, Р.И. Воспитание ребенка в игре [Текст] / Р.И. Жуковская. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 2003. – 320 с.

34. Запорожец, А.В. Психология [Текст] / А.В. Запорожец. – М.: Сфера, 2001. – 228 с.

35. Затулина, Г.Я. Конспекты занятий по развитию речи. Первая младшая группа. [Текст] / Г.Я Затулина .Учебное пособие. – М. Центр педагогического образования, 2008-153 с.

36. Карабанова, О.А. Закономерности речевого онтогенеза ребёнка в «детской психологии» К.И. Чуковского [Текст] / О.А. Карабанова// Психолог в детском саду.– 2007.- №1. – С. 45-49.

37. Кирпичникова, Н. Развиваем сенсорику и мелкую моторику [Текст] /Н. Кирпичникова // Дошкольное воспитание, 2005. - №2. - с.76-78.

38. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 256 с.

39. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., исправ. и доп. [Текст] / С.А. Куликова, Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 416 с.

40. Коломенский, Я.Л. Детская психология [Текст] / Я.Л. Коломенский. – Минск.: Университетское, 2008. – 399 с.

41. Королева, Л.В. Развитие образа «Я» в раннем возрасте [Текст] / Л.В. Королева // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2012. – № 2. – С. 48-51.

42. Короткова Н.А. . Материалы и оборудование для детского сада: пособие для заведующих и воспитателей [Текст] / Н.А.Короткова – М.: ЗАО «Элти-Кудиц» 2013. – 32 с.

43. Куделина, Е. Ранний возраст [Текст] / Е. Куделина // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 11. – С. 99-102.

44. Кудрявцев, В. Ранний возраст: маленькая энциклопедия капризов [Текст] / В. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 1. – С. 30-37.

45. Кузнецова, С. Обновление предметно-развивающей среды [Текст] / С. Кузнецова, Г. Романова // Ребёнок в детском саду. – 2004. - № 34. – с. 58-65.

46. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.; Под ред. Л.В. Кузнецовой, — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 480 с.

47. Кулагина, И.А. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие [Текст] /И.А. Кулагина. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 322 с.

48. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И.Ю. Кулагина. – СПб.: Питер, 2007. – 315 с.

49. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] /А.Н. Леонтьев: М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с.

50. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст]// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — М.: Академия, 2000-360 с.

51. Марцинковская ,Т.Д Детская практическая психология: [Текст] Учебник / Под ред.Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2004. — 255 с.

52. Маркова, О.А. Проблемы развития детей раннего возраста (от рождения до трех лет) [Текст] / О.А. Маркова // Научная палитра. – 2015. – № 1 (7). – С. 6.

53. Монтессори, М. Позволь мне это сделать самому [Текст]/ М. Монтессори. - Издательство: «Карапуз-дидактика» 2007 г-184 с.
54. Мухина, В.С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Просвещение, 2005. – 345 с.
55. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст]/ В.С. Мухина. – М.: Академия, 2012. – 656 с.
56. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / В.С. Мухина. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
57. Немов, Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений [Текст] / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 456 с.
58. Новоселова, С.Л. Развивающая предметная среда [Текст] / С.Л. Новоселова. – М.: Просвещение, 2001. – 89 с.
59. Новоселова, С. Игры - занятия с предметами-орудиями для детей второго года жизни [Текст]/ С. Новоселова // Дошкольное воспитание. - № 8. – 2004. – С 24-27.
60. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 2006. – 203 с.
61. Павлова, Л.Н. Раннее детство: развитие речи и мышления: Методическое пособие [Текст]/ Л.Н Павлова.- М.: Мозаика-Синтез. 2004. - 168 с.
62. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: Просвещение, 1993. – 102 с.
63. Печора, К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста. Актуальные проблемы и их решение в условиях ДООУ и семьи [Текст] / К.Л. Печора. – М.: Скрипторий 2003, 2006. – 96 с.
64. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка [Текст] / Ж. Пиаже – М.: Римис, 2008. – 447 с.

65. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебник [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
66. Смирнова, Е.О. Система развивающих игр для детей раннего возраста [Текст] / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова// Психолог в детском саду. – 2007.- №2. – С. 49-52.
67. Смирнова, Е.О. Детская психология [Текст] / Е.О.Смирнова. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2003. – 324 с.
68. Смирнова, Е.О. Ранний возраст: игры, развивающие мышления [Текст] / Е.О. Смирнова // Дошкольное воспитание. - № 8. – 2002. –С.57-60.
69. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Стребелева. — М.: Просвещение, 2007. – 178 с.
70. Тихеева, Е.И. Воспитатель должен не только любить детей, но и знать их возрастные особенности [Текст] /Е.И. Тихеева // Дошкольное воспитание, -2002.-№10.- С.90-93.
71. Теплюк, С.Н. Роль взрослого в воспитании ребенка от рождения до трех лет [Текст] / С.Н. Теплюк // Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – С. 24-29.
72. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 2005. – 291 с.
73. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4-158.
74. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации: от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ: по состоянию на 2014 год: с комментариями юристов компании «Гарант» [Текст] / сост.: А.А. Кельцева. – М.: Эксмо, 2014. – 787 с.

75. Швецова, Т.А. Предметная деятельность как средство развития речи детей третьего года жизни. [Текст] / Т.А.Швецова// Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии. – 2012. – № 1-1 (13). – С. 63-64.

76. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 2007. – 360 с.

77. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2008. – 390 с.

78. Якобсон, С. Г. Дошкольник. Психология и педагогика возраста: методическое пособие для воспитателя детского сада [Текст] / С. Г. Якобсон, Е. В. Соловьева.-М.:Дрофа,2006.-176с.