

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Нижевартовский государственный университет»
Факультет педагогики и психологии
Кафедра психологии образования и развития

На правах рукописи

Исакова Надежда Павловна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО
ВОЗРАСТА

Выпускная квалификационная работа

по специальности 050703.65
«Дошкольная педагогика и психология»

Научный руководитель:
Консультант по психологии:
Консультант по педагогике:
Рецензент:

ст. преподаватель Архипова Т.Т.
канд. психол. наук, доцент Снегирева Т.В.
канд. пед. наук, доцент Бизикова О. А.
канд. психол. наук, доцент Романко О. А.

Допущена к защите
решением кафедры
Пр. № ___ от « ___ » _____ 2013 г.
Зав. кафедрой _____

Дата защиты « ___ » _____ 2013 г.
Отметка _____
Подпись _____
(председатель ГАК)

Нижевартовск, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	8
1.1. Подходы к проблеме развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в зарубежной и отечественной психологии.....	8
1.2. Развитие наглядно-действенного мышления детей раннего дошкольного возраста	15
1.3. Психолого-педагогические условия развития наглядно-действенного мышления преддошкольников.....	23
Выводы по первой главе.....	30
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	31
2.1. Описание и обоснование методов исследования.....	31
2.2. Анализ результатов исследования уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.....	34
Выводы по второй главе.....	38
ГЛАВА III. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	
3.1. Концептуальные основы и содержание технологии	39
3.2. Эффективность психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.....	52
Выводы по третьей главе.....	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ	66

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования 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 и высший познавательный процесс, который непосредственно связан с поиском и открытием чего-то нового, являющийся основой человеческого опыта и любой деятельности» [37, с.141]. 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. Такую трактовку получило это понятие в отечественной психологической науке благодаря трудам Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, П.Я. Гальперина и др.

Ранний возраст является важным и ответственным периодом психического развития ребенка и наиболее интенсивным усвоением способов действий с предметами (Л.А. Венгер, П.Я.Гальперин, А.В. Запорожец). Изучение предметных действий у детей раннего возраста имеет важное теоретическое значение, поскольку в предметном действии обнаруживается связь материального и идеального, т.е. происходит перенос внешнего действия в умственный план. Вместе с тем исследование предметных действий весьма актуально в практическом отношении, поскольку оно показывает, как предметная деятельность влияет на развитие психических процессов ребенка, в том числе и мышления.

В отечественной дошкольной психологии и педагогике накоплен большой опыт по развитию мышления детей раннего возраста (Л.С. Выготский, С.Л. Новоселова, Д.Б. Эльконин и др.). Однако проблема организации предметно-орудийной деятельности как психолого-педагогического условия развития мышления в раннем детстве остается

малоизученной. Это порождает ряд недостатков, таких как: отсутствие методических рекомендаций по созданию специально организованных условий для формирования наглядно-действенного мышления детей и, как следствие низкую эффективность использования психологических орудий для развития мыслительных операций, недостаточную активность в разработке научно-обоснованных технологий для психолого-педагогического сопровождения данного процесса. Отмеченные недостатки существенно сказываются на эффективности работы по овладению орудийно-предметными действиями и развитию мышления детей раннего возраста.

Известно, что целенаправленное развитие мышления способствует ориентировке ребенка в окружающем мире. Он учится выделять существенные связи и отношения между объектами, что приводит к росту его интеллектуальных возможностей [27, с.274].

В Федеральных государственных требованиях к образовательной программе ДООУ обозначено, что программа определяет содержание и организацию образовательного процесса для детей дошкольного возраста и направлена на развитие их интеллектуальных качеств. Эта задача решается интегрировано в ходе освоения всех образовательных областей наряду с задачами, отражающими специфику каждой образовательной области, с обязательным психологическим сопровождением. При этом у выпускника детского сада должно быть сформировано интегративное качество, способствующее «решению интеллектуальных и личностных задач (проблем), адекватных возрасту» [35].

В связи, с чем особую актуальность приобретает проблема определения психолого-педагогических условий развития мышления еще в раннем возрасте.

Цель исследования: определить психолого-педагогические условия развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

Объект исследования: дети раннего возраста (2-3 года).

Предмет исследования: развитие наглядно-действенного мышления у

детей раннего возраста.

Гипотеза исследования: развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста проходит успешно, если главными психолого-педагогическими условиями этого процесса являются:

1. Специально организованная предметно-орудийная деятельность:

- развитие соотносящих действий;
- развитие орудийных действий;

2. Специально организованная предметно-развивающая среда,

включающая:

- разнообразные игрушки, прошедшие экспертизу качества и обладающие полифункциональностью и дидактическими свойствами, как это требуется по ФГТ;

- наборы дидактических игр;

- атрибуты для упражнений и игр на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

В соответствии с предметом, объектом и целью были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Обобщить теоретические подходы к проблеме развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

2. Определить уровень развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

3. Выделить психолого-педагогические условия развития наглядно-действенного мышления

4. Разработать и апробировать технологию развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

Методологическую основу исследования составляют:

- взгляды на развитие детей раннего возраста (Л.С.Выготский, Л.И. Божович, А.В.Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);

- теории и концепции развития предметно-орудийной деятельности (Л.А. Венгер, Е.Б.Волосова, Л.Н. Павлова, Э.Г.Пилюгина, Е.О. Смирнова,

Д.Б. Эльконин и др.) и мышления детей раннего возраста (А.И. Мещеряков, С.Н. Новоселова, Н.Н. Поддьяков, А.И.Сорокина и др.);

- концепции предметно-развивающей среды ДОУ (Е.О.Смирнова, Е.А. Абдулаева, И.А. Рябкова).

Методы исследования. В исследовании применялись теоретические методы психолого-педагогического исследования (сравнение, анализ, обобщение); эмпирические методы (наблюдение, эксперимент, беседа); методы обработки экспериментальных данных – количественный анализ с использованием метода математической обработки Пирсона.

Для изучения уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста нами использовалась методика С.Н. Новосёловой «Изучение процесса практического решения наглядной задачи в раннем возрасте», включающая серию диагностических заданий.

База исследования: МБДОУ ЦРР №7 «ЁЛОЧКА» г. Ханты-Мансийск. В экспериментальной работе приняли участие 40 детей второй младшей группы (20 детей – экспериментальная группа и 20 детей – контрольная группа). Средний возраст детей – 2,7-3,2 года.

Практическая значимость исследования состоит в разработке технологии развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста на основе учета психолого-педагогических условий этого процесса. Выводы и результаты, полученные в исследовании, имеют определённое значение для повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса в ДОУ. Материалы работы могут использоваться на курсах повышения квалификации практических работников ДОУ, при разработке лекционного курса по дошкольной педагогике и психологии для студентов педагогических вузов.

Апробация исследования: Основные результаты проведенного исследования обсуждены на VМеждународной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум 2013» г. Москва.

Разработанные материалы применялись в процессе опытной работы в

группах 2-го и 3-го годов жизни дошкольного образовательного учреждения
г. Ханты-Мансийска (МБДОУ ЦРР №7 «ЁЛОЧКА»).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО- ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1. Подходы к проблеме развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в зарубежной и отечественной психологии

Познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятий и переходит к мышлению, как одному из способов познания окружающей действительности.

В психологии существует множество определений понятия «мышление». Приведем некоторые из них.

По определению, С.Л.Рубинштейна, «мышление – это наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами и явлениями» [39, с.17]. Л.Д. Столяренко указывает, что в отличие от восприятия и памяти, которые направлены на отражение предметов и сохранение их образов, «целью мышления является анализ связей и отношений между предметами, в результате, которого у человека складывается схема ситуации, вырабатывается план действия в ней» [46, с.340]. По определению З.И. Калмыковой, мышление – это «особого рода теоретическая и практическая деятельность, которая предполагает систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера» [18, с.12]. А.В. Петровский рассматривает мышление как «социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза» [37, с.141].

Обобщая приведенные выше определения отметим, что мышление - это

особого рода теоретическая и практическая деятельность, которая предполагает систему включенных в нее действий и операций ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Отличие мышления от других психологических процессов состоит в том, что оно почти всегда связано с наличием проблемной ситуации, задачи, которую нужно решить, и активным изменением условий, в которых эта задача задана. Мышление отталкивается от чувственного познания ощущения и восприятия, но совершается посредством понятий. Понятие – это «опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений» [37, с.196]. Главная задача мышления заключается в том, чтобы «выявить существенные, необходимые связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации» [9, с.57].

В психологии по разным основаниям различают несколько видов мышления. По генезису развития различают мышление наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и абстрактно-логическое (рис. 1).

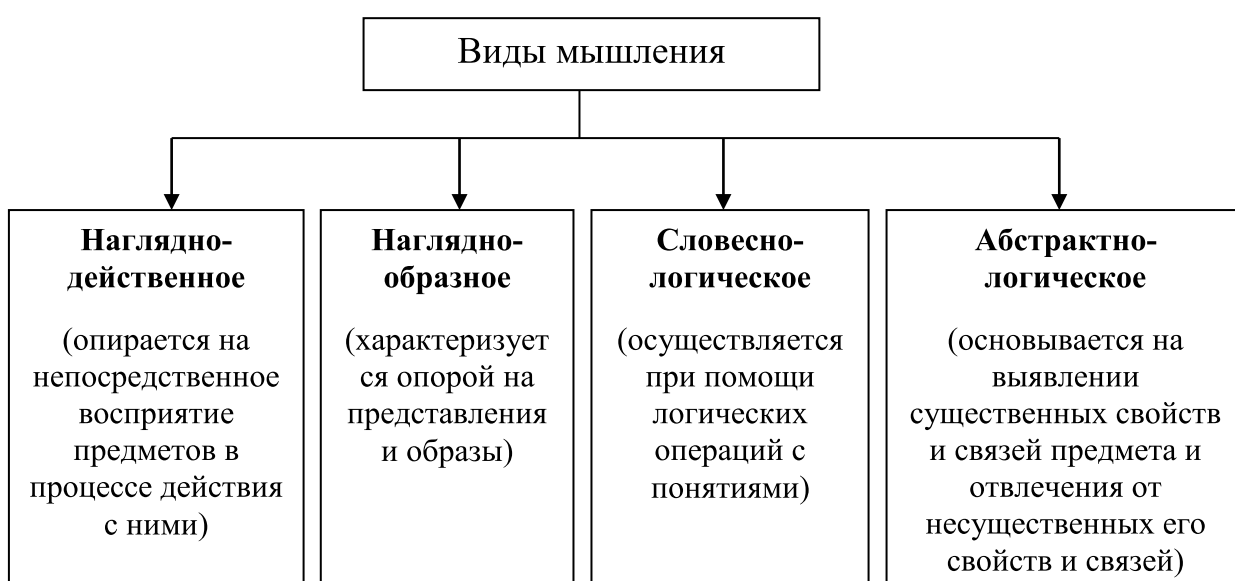


Рис. 1. Классификация видов мышления по генезису развития

По определению А.Л. Венгера, наглядно-действенное мышление – это «вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами. Оно возникает в практической деятельности и является основой для формирования более сложных видов мышления» [38, с.79].

Наглядно-действенное мышление направлено на решение задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной практической деятельности людей. Характерными особенностями наглядно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно.

Наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризующийся «опорой на представления и образы. Его функции связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию» [38, с.79]. Очень важная особенность наглядно-образного мышления – установление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа. Данная форма мышления наиболее развернуто представлена у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями, что позволяет познавать существенные закономерности, взаимосвязи и взаимоотношения исследуемой реальности, не наблюдаемые с помощью органов чувств [38, с.80]. Оно оперирует главным образом понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нем играют вспомогательную роль.

Абстрактно-логическое (отвлеченное) мышление – вид мышления, основанный на выделении существенных свойств и связей предмета и

отвлечении от других, несущественных, его свойств и связей [38, с.80].

Все эти виды мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой мере развиты наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает определенный вид мышления.

В зависимости от характера решаемых задач в психологии выделяется репродуктивное (связано с решением стандартных задач) и продуктивное (основано на нестандартных поисках решений) мышление. Кроме того, выделяют реалистическое мышление (то, которое правильно отражает действительность, делает поведение человека разумным), аутистическое мышление (при нем мысли человека подчиняются не логике и разуму, а чувствам, эмоциям, потребностям). Все перечисленные виды мышления у человека сосуществуют, они могут быть представлены в одной и той же деятельности. Однако в зависимости от характера этой деятельности и ее конечных результатов доминирует тот или иной вид мышления.

Различные подходы к изучению мышления отражены в теориях мышления, которые существуют в современной психологии и раскрывают сущность, структуру и особенности протекания мыслительной деятельности у детей разных возрастных групп, в процессе различных видов деятельности.

Один из наиболее известных психологов современности швейцарский ученый Ж.Пиаже предложил теорию развития интеллекта в детстве, которая получила название «операциональной». Операция, по Ж.Пиаже, представляет собой «внутреннее действие, продукт преобразования (интериоризации) внешнего, предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему» [33, с.62]. В развитии операционального интеллекта у детей Ж.Пиаже выделил четыре стадии:

1) стадия сенсомоторного интеллекта (период от рождения ребенка до двух лет), которая характеризуется развитием способности воспринимать и познавать окружающие ребенка предметы;

2) стадия операционального мышления (период от 2 до 7 лет), когда у ребенка складывается речь, начинается активный процесс интериоризации внешних действий с предметами;

3) стадия конкретных операций с предметами (период от 7-8 до 11-12 лет), когда умственные операции становятся обратимыми;

4) стадия формальных операций (период от 11-12 до 14-15 лет), которая характеризуется способностью ребенка выполнять операции в уме, пользуясь логичными рассуждениями и понятиями [33, с. 64].

Исследование развития мышления Пиаже начинается с анализа практической, предметной деятельности ребенка в первые два года жизни. Он считает, что истоки даже крайне абстрактного знания следует искать в действии, знание не приходит извне в готовом виде, человек должен «построить» его. Наблюдая за развитием собственных троих детей (дочерей Жаклин и Люсьены и сына Лорана), Пиаже выделил 6 стадий сенсомоторного развития. Это стадии перехода от врожденных механизмов и сенсорных процессов (вроде сосательного рефлекса) к формам организованного поведения, используемым произвольно, намеренно. Ребенок от рождения до 1,5-2 лет характеризуется развитием чувств и двигательных структур: он смотрит, слушает, трогает, нюхает, манипулирует, и делает это из врожденного любопытства к окружающему миру.

В отечественной психологической науке, основанной на учении о деятельностной природе психики человека, мышление получило новую трактовку. Его стали понимать как особый вид познавательной деятельности. Мышление в теории деятельности, по определению С.Л.Рубинштейна, – это прижизненно формирующаяся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию действительности, направленному на то, чтобы открывать скрытые от непосредственного наблюдения ее стороны [39, с. 21].

Когда ребенок рождается, у него еще нет мышления. Затем в действиях с предметами формируются способы восприятия, сенсомоторные пред

эталоны. С.Л. Новоселова рассмотрела развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста с позиции теории деятельности. Проведенный ею сравнительно-генетический анализ становления ранних форм мышления в онтогенезе человека и человекоподобных обезьян показал, что наглядно-действенное мышление с его человеческими качествами не возникает внезапно. Оно «длительно подготавливается в филогенезе в виде необходимых предпосылок (возможности обобщения опыта манипулирования с предметами у обезьян) и приобретает новые качества уже в ходе антропогенеза, который служит водоразделом между животным интеллектом и человеческим мышлением» [28, с.45].

О важности предметной деятельности в развитии наглядно-действенного мышления ребенка раннего возраста пишет В.С. Мухина: «В раннем детстве, самостоятельно передвигаясь, действуя с объектами, малыш изучает их, выделяет их признаки. Установление связи между предметом и действием выступает предпосылкой практического решения задач. Задача возникает перед ребёнком в практической деятельности и решается им с помощью предметных действий. Предметная деятельность через освоение ребенком соотносящих и орудийных действий создает возможности для того, чтобы малыш перешёл от использования готовых связей и отношений к их установлению. То есть возникает наглядно-действенное мышление» [25, с.61].

В возрасте 1-3 лет начинают развиваться мыслительные операции, которые, как подчёркивал Д.Б. Эльконин, «складываются при овладении соотносящими и орудийными действиями. Освоение этих действий предполагает умение анализировать признаки и сравнивать объекты по выделенному признаку. Элементарные мыслительные операции выступают в различении и сравнении признаков: цвета, формы, величины. Различение требует анализа предметов и установления их сходства и различия. На третьем году жизни сравнение привлекает малыша и, находя в предметах общее, он испытывает радость» [50, с.269]. Развитие первых мыслительных

операций неразрывно связано с освоением речи. «К концу раннего детства возникает знаково-символическая функция сознания. Ребёнок начинает осваивать операцию замещения, состоящую в том, что один предмет может быть использован как заместитель другого» [31, с.107].

Освоив соотносящие и орудийные действия, ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к их установлению. Таким образом, возникает наглядно-действенное мышление, при котором отношения между предметами выясняются детьми путем практических проб. Возникновение наглядно-действенного мышления дает ребенку возможность понять и использовать связи, показанные ему взрослым. По мере развития визуальных и мыслительных операций ребенок начинает совершать действие с предметом «в уме», и его мышление приобретает черты наглядно-образного.

Таким образом, существуют два основных подхода к развитию мышления: теория развития интеллекта Ж. Пиаже и деятельностный подход. В этих теориях утверждается, что на пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать проявлением наглядно-действенного мышления, - использование связи между предметами для достижения цели. В процессе усвоения соотносящих и орудийных действий ребенок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на связь между предметами, что в дальнейшем способствует решению практических задач. Переход от использования готовых связей, показанных взрослым, к их самостоятельному установлению – важный шаг в наглядно-действенном развитии мышления ребенка раннего возраста. В предметной деятельности при переходе от ручных операций к орудийным в процессе освоения общественных способов употребления вещей происходит зарождение интеллектуальной деятельности – наглядно-действенного мышления. Первоначальная стадия развития мышления – его наглядно-действенная форма – проявляется в том, что ребенок практически манипулирует с вещами и схватывает связи между ними.

1.2. Развитие наглядно-действенного мышления детей раннего дошкольного возраста

К концу первого года жизни дети начинают обнаруживать первые проявления наглядно-действенного мышления: «замечать простейшие связи и отношения между предметами и их свойствами и использовать эти связи для достижения определенной цели» [29, с.82].

Мышление ребенка до 3 лет, – отмечают Н.Е. Веракса и А.Н. Веракса, – носит преимущественно непосредственный характер – ребенок устанавливает связи между воспринимаемыми предметами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Все переживания ребенка также сосредоточены на воспринимаемых предметах и явлениях [6, с.41]. У ребенка раннего возраста, овладевшего предметной деятельностью, возникают и формируются психологические новообразования, позволяющие ему перейти на новую ступень развития. В раннем детстве таким новообразованием является наглядно-действенное мышление.

Малыши активно используют наглядно-действенное мышление для обнаружения и открытия самых разнообразных связей вещей и явлений окружающего их предметного мира. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта (открывание и закрывание коробочек, извлечение звуков из звучащих игрушек, сравнения разных предметов, действия одних предметов на другие и пр.) дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных форм мышления (наглядно-образного и словесно-логического). На протяжении раннего детства ребенок все шире использует подобного рода связи, он учится выполнять и разнообразные действия, где необходимо каждый раз заново связывать между собой предметы, которые были разъединены. Это соотносящие и орудийные действия.

От внешних ориентировочных действий малыш переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Эта способность проявляется в том, что ребенок подбирает нужные детали на глаз и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб. Он может, например, подобрать одинаковые или различные по величине колечки или стаканчики. На третьем году жизни складываются *представления* о свойствах вещей, и эти представления закреплены за конкретными предметами.

Н.М. Ильина отмечает, что уже в раннем детстве наглядно-действенное мышление характеризуется отвлеченностью и обобщенностью. Отвлеченность проявляется в том, что в орудии ребенок выделяет без учета других только его главный признак, который позволяет использовать его соответствующим образом. Обобщенность выступает тогда, когда ребенок использует одно и то же орудие для решения целого класса задач. «Обобщение опыта деятельности и использование его при решении новых практических задач формирует элементарную культуру мышления и подготавливает обобщение опыта в слове, что в итоге способствует развитию речевого мышления» [16, с.73].

Л.Ф. Обухова подчеркивает, что развитие наглядно-действенного мышления ребенка раннего возраста в предметной деятельности происходит за счет так называемых соотносящих действий. Это действия с двумя и более предметами, в которых необходимо учитывать и соотносить свойства разных объектов – их форму, величину, твердость, местоположение и пр. не пытается расположить их в определенном порядке. Соотносящие действия требуют учета величины, формы, местоположения различных предметов. В этой связи «характерно, что большинство игрушек, предназначенных для детей раннего возраста, (пирамидки, простые кубики, вкладыши, матрешки) предполагают именно соотносящие действия. Когда ребенок пытается осуществить такое действие, он подбирает и соединяет предметы или их части в соответствии с их формой или размером» [29, с. 86].

Следующий этап в развитии наглядно-действенного мышления дошкольника – это орудийные действия.

Орудийные действия – это, по определению Л.И. Божович, «важнейший вид действий в составе предметной деятельности. Специфика этих действий состоит в том, что в процессе их выполнения один предмет (орудие) используется для воздействия на другой» [3, с.229]. Действия ребенка до полутора лет похожи на орудийные действия животных, но позднее вырисовывается их кардинальное отличие. Во-первых, в процесс выполнения орудийного действия начинает активно включаться речь. Опосредствуя орудийные действия ребенка, она начинает осуществлять функцию планирования, предвосхищения результатов действия, делает решение практической задачи независимым от наличной ситуации [5, с. 91]. Во-вторых, ребенок овладевает социально выработанными способами употребления орудий. Если раньше они использовались им как продолжение руки (аналогично их использованию животными), то постепенно, напротив, движение руки начинает приспосабливаться к «логике орудия». В нашей культуре первым орудием, используемым ребенком, обычно становится ложка. Несколько позднее он начинает использовать карандаш, совочек, игрушечные инструменты и др. орудия. П.Я. Гальперин подчеркивает, что «предметы выступают для ребенка раннего возраста не как естественные объекты природы, а как орудия, которые имеют свою собственную логику и соответствующее назначение в обществе. Ребенок постепенно овладевает значениями предметов» [9, с.53].

Орудийные действия – это действия, в которых один предмет – орудие – употребляется при воздействии на другие предметы. Усваивая употребление простейших орудий, ребенок постепенно начинает усваивать и общий принцип, состоящий в том, что воздействовать на вещи можно не только руками, ногами, зубами, но и вещами, специально для этого созданными. Этот принцип называется принципом опосредованного действия, в котором орудие – это средство выполнения действия. «За

орудиями жестко закреплена способ употребления: не только что ими следует делать, но и как это делается. Взрослые хорошо это знают и, как правило, стараются передать детям. Обучая ребенка орудийным действиям, взрослые обязательно должны показывать не только их результат, но и способ выполнения, доступный детям. В ранний период дети усваивают назначения предметов, способы действий с ними и (в доступных пределах) технику выполнения этих действий» [8, с.114].

Орудийные действия не могут развиваться, если они не «вставлены» в систему социокультурных отношений, посредством которых ребенок осваивает (делает своими) орудия и средства культуры. Поэтому в раннем возрасте содержанием совместной деятельности ребенка и взрослого становится усвоение культурных способов употребления предметов. Суть этого процесса Д. Б. Эльконин объясняет так: «На предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования, принятый в данном обществе» [50, с.274]. Ребенку безразлично, как держать ложку – ближе к рабочему концу или за ручку. Ему даже удобнее держать ближе к рабочему концу. Образец рационального способа дает ребенку взрослый. Он в совместной деятельности с ребенком изменяет положение руки ребенка, и ребенок не приспосабливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец его правильного использования. Таким образом, «кажущееся приспособление движений ребенка к физическим свойствам орудия в действительности является опосредствованным через образец действия, в который и включается орудие» [50, с.274]. Орудие выступает в качестве посредника между рукой ребенка и предметами, на которые нужно воздействовать, и то, как происходит это воздействие, зависит от устройства орудия. Копать песок совочком или набирать кашу ложкой нужно совсем не так, как рукой. Поэтому овладение орудийными действиями требует полной перестройки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия.

Орудийная деятельность включает манипуляцию с человеческими

предметами. Л.Н. Галигузова подчеркивает, что «в орудийной деятельности предметы выступают для ребенка не как естественные объекты природы, а как орудия, которые имеют свою собственную логику и соответствующее назначение в обществе. Ребенок постепенно овладевает значениями и функциями предметов» [10, с.89].

В ходе развития предметной деятельности расширяется круг доступных ребенку раннего возраста предметных действий, усложняются сами эти действия. Важнейшими из них являются орудийные действия: использование ложки, игрушечных или настоящих инструментов и т. п. по их прямому назначению – для еды, для игры, для конструирования и т.д.

Овладевая предметными действиями, ребенок усваивает, что делают с тем или иным предметом и как это делают. Вместе с тем, он учится сам выполнять соответствующие действия. Иначе говоря, дети усваивают назначение предметов, способы действий с ними и (в доступных пределах) технику выполнения этих действий. На примере с ложкой хорошо видна важная особенность действий с орудиями. За орудиями жёстко закреплён способ употребления: не только что им следует делать, но и как это делается. Значит, обучая детей предметным действиям, взрослые обязательно должны показывать не только их результат, но и способ выполнения, причём способ, доступный детям. При этом надо учитывать, что способы употребления разных предметов различаются между собой. В одних случаях для употребления предмета достаточно выполнить элементарное действие (например, потянуть за ручку, чтобы открыть дверцу шкафа), в других – сложное, требующее учета свойств предмета, его связи с другими предметами (например, выкопать ямку в песке совочком). Орудийные действия, предъявляющие большие требования к психике, больше способствуют психическому развитию.

В онтогенезе раннего детства Л.И. Божович, И.А. Соколянский, А.И. Мещеряков, Л.Н. Павлов, Д.Б. Эльконин выделяют три этапа развития орудийности.

Первый этап развития орудийных действий – движение от совместности к самостоятельности. На этом этапе развитие предметно-орудийного действия способствует освоению общественных функций предмета и тех целей, которые могут быть достигнуты при определенном общественно установленном способе употребления предмета. Здесь орудийность возможна только в ходе совместной деятельности ребенка со взрослым. Как было показано И.А. Соколянским и А.И. Мещеряковым [44], взрослый берет ручки ребенка в свои и производит ими действие (подносит ложку ко рту ребенка). А.И. Мещеряков, вслед за И.А. Соколянским, любил повторять: «Если вам удалось научить ребенка по-человечески пользоваться ложкой, то все остальное человеческое развитие этого ребенка – дело уж чистой техники и терпения. Научившись пользоваться ложкой, он тем самым уже получил пропуск и в мир человеческого мышления, и в мир языка» [44, с.42]. На этом этапе ориентация, и исполнение, и контроль, и оценка действия полностью находятся на стороне взрослого.

В дальнейшем возникает частичное или совместно раздельное действие. Взрослый только начинает действие, а ребенок заканчивает его. Как только появляется разделенное действие, можно говорить, что цель предметно-орудийного действия выявилась: ребенок знает, что произойдет в результате выполнения действия.

Затем возникает возможность исполнения действия на основе показа. Это шаг чрезвычайной важности. Взрослый как бы «отрывает» ориентировочную часть действия от исполнительской и хочет, чтобы ребенок тоже сделал это. Этот отрыв, как подчеркивал Д. Б. Эльконин, «производит взрослый, поэтому процесс отнюдь не стихийный, не спонтанный, а управляемый» [50, с. 276]. Далее следует речевое указание, и все действие ребенок выполняет самостоятельно.

Второй этап развития орудийных действий – развитие ориентации в системе свойств объекта и действий с ним у самого ребенка. «К концу

первого года жизни у ребенка формируются функциональные действия, когда он употребляет орудия, ориентируясь на физические свойства предмета, следовательно, это действия неспецифические» [3, с. 52]. На этом этапе наблюдаются попытки специфического использования предметов при отсутствии сформированного способа их применения. Например, ребенок понимает употребление ложки, но когда ест, берет ее ближе к рабочему концу, так что все содержимое ложки выливается. Наконец, ребенок овладевает способом употребления орудия, но на этом процесс развития предметно-орудийного действия не заканчивается.

Третий этап развития орудийных действий – когда ребенок начинает употреблять действие в неадекватной ситуации. По наблюдениям Л.Н.Павловой, «в этом случае можно наблюдать два типа переноса. «Первый – перенос действия с одного предмета на другой, функционально тождественный. Например, ребенок научился пить из чашки, а затем пьет из стаканчика, из кружки и т.п. На основании такого переноса происходит обобщение функции. Второй – перенос действия по ситуации. Научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на мячик, на ножку стула и т.п.» [31, с.36]. Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам возможен отрыв действия от предмета, отрыв действия от ситуации, и, более того, отрыв действия от самого себя как исполнителя.

Таким образом, в процессе развития орудийности связь действия с предметом проходит три фазы развития. На первой из них с предметом могут выполняться любые известные ребенку действия. На второй фазе предмет употребляется только по прямому назначению. Наконец, на третьей фазе происходит как бы возврат к старому – к свободному употреблению предмета, но на совершенно другом уровне: ребенок знает основную функцию предмета.

Орудийные действия, которыми овладевает ребенок раннего возраста, весьма несовершенны. Они продолжают отрабатываться в дальнейшем. Но

важно не то, насколько у ребенка отработаны соответствующие движения, а то, что он усваивает сам принцип употребления орудий, являющийся одним из основных принципов деятельности человека. Усвоение принципа орудийного действия дает ребенку возможность в некоторых ситуациях переходить и к самостоятельному употреблению предметов в качестве простейших орудий (например, использовать палку для доставания далекого предмета). Начиная выполнять правила пользования предметами, ребенок психологически входит в мир постоянных вещей: предметы выступают для него как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Малыша обучают тому, что предмет в обыденной жизни имеет постоянное значение, закрепленное за ним обществом.

Итак, на стадии орудийных действий ребенок осваивает более сложные психосемантические структуры – действия с объектом и действия с заместителями реального объекта (это так называемые «символические операции», т.е. действия, свободные от вещей). Повторение действия ради получения интересного результата (в соответствии с замыслом и предваряющим планированием) свидетельствует о становлении предметно-орудийного, а затем и символического мышления дошкольника.

К концу раннего детства действия с простыми, знакомыми предметами перестают вызывать интерес. Теперь ребенка привлекают сложные, малознакомые предметы и действия с ними. Он пытается разобраться в их устройстве и назначении: задает вопросы взрослым, а если это возможно, прибегает к самостоятельному «экспериментированию». Иногда оно кончается плачевно: выдавливаются глаза кукле, ломается заводная машинка, но в целом это – показатель растущей любознательности ребенка, его интереса к окружающим вещам. Так, – отмечает С.Л. Новоселова, – «предметная деятельность, видоизменяясь, дает начало любознательности, которая очень важна для умственного развития ребенка раннего возраста» [28, с.73].

По словам Г.А. Урунтаевой, «на основе наглядно-действенной формы

мышления дети становятся способными к первым обобщениям, основанным на опыте их практической предметной деятельности и закрепляющимися в слове» [48, с.71].

На протяжении раннего детства происходит постепенный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, которое отличается тем, что действия с материальными предметами заменяются действиями с их образами. Хронологически начало формирования у детей наглядно-образного мышления приурочено к концу раннего возраста и по времени обычно совпадает со становлением самосознания и началом развития способности к произвольной саморегуляции.

Таким образом, развитие наглядно-действенного мышления ребенка раннего возраста осуществляется в результате познания свойств и отношений окружающих предметов в процессе их восприятия и действия с ними, т.е. на основе предметной деятельности, соотносящих и орудийных действий. Мышление ребенка раннего возраста носит непосредственный характер, обладает отвлеченностью и обобщенностью. Важно то, что развитие мышления ребенка раннего возраста происходит только в совместной со взрослым деятельности.

1.3. Психолого-педагогические условия развития наглядно-действенного мышления дошкольников

Условия в психологии – совокупность явлений внешней и внутренней среды, вероятно влияющих на развитие конкретного психического явления; причем это влияние опосредовано активностью личности, группы людей [37, с.218].

Условие в педагогике – это среда, в которой процесс возникает, существует и развивается [7, с.65].

Психолого-педагогические условия объединяют оба определения – это совокупность явлений внешней и внутренней среды, в которых возникают

психологические новообразования или процессы. Психолого-педагогические условия определяют собой те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, тем не менее, влияют на этот процесс, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты [23, с.104].

Л.Ф. Обухова отмечает, что в раннем возрасте условием развития наглядно-действенного мышления является предметная деятельность, которая в наибольшей степени способствует психическому развитию ребенка и направлена на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами. Эта деятельность является ведущей в раннем детстве, она предметная, потому что мотив деятельности заключается в самом предмете, в способе его употребления [29, с.81]. Развитию предметной деятельности предшествует длительный период овладения действиями с предметами – хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями, и наконец, собственно предметными действиями – использование предметов по их функциональному значению, способом, закреплённым за ними в человеческом опыте.

Орудийно-предметные действия – это действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Орудийно-предметные действия — это действия с предметом-орудием в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования.

Важным условием развития наглядно-действенного мышления дошкольника является учет закономерностей предметно-орудийной деятельности.

Анализируя процесс усвоения предметных действий, Д.Б. Эльконин выделил следующие закономерности:

1. Ребенок производит те или иные действия потому, что они представляют собой совместную с взрослым деятельность или выполняются по поручению взрослого. Смысловой центр ситуации усвоения предметных

действий – взрослый и совместная деятельность с ним.

2. Ребенок вначале усваивает в новых действиях наиболее общее: цель, смысл, основной рисунок, т.е. то, что делает действия осмысленными, целенаправленными. Лишь позднее совершенствуется техническая сторона действий, отрабатывается их операционально-технический состав.

3. Критерий правильности употребления орудий – не фактический результат, а соответствие образцу действия. Воспроизводя образец, ребенок строит собственный образ действия с предметом, при этом постепенно осваивая операционально-техническую сторону действия. Создание образа действия – не одномоментный акт, для этого требуются многочисленные пробы. Компоненты действия входят в образ только на основе санкции взрослого. Возникновение образа действия – конец формирования предметного действия.

4. Процесс формирования предметного действия у ребенка сопровождается отождествлением себя с взрослым.

5. Взрослый – образец для подражания, руководитель, контролер, а также источник эмоциональной поддержки.

Схематическое воспроизведение действий взрослого становится мощным стимулом дальнейшего развития деятельности ребенка: воспроизводимые ребенком действия взрослого, оставаясь, какое-то время несовершенными по моторике и результату, направлены и осмысленны. Наиболее подходящей ситуацией обучения является «обращенный показ», т.е. разыгрывание перед ребенком представления с игрушкой, при котором взрослый специально адресует ему свои действия, называет его по имени, улыбается, вовлекая в игру. Именно в этом случае ребенок с удовольствием наблюдает за действиями взрослого, подражает им, присоединяется к игре. В дальнейшем, когда взрослый оставляет ребенка одного, тот долго продолжает начатую игру.

Другой тип предметных действий – соотносящие действия. Цель соотносящих действий состоит в приведении двух или нескольких предметов

в определенное пространственное взаимоотношение (складывание матрешки, пирамидки, других сборно-разборных игрушек, закрывание коробки крышкой, вкладывание в отверстия фигурок разного размера и формы). Показано, что разные способы обучения выполнению соотносящих действий имеют различный развивающий эффект для перцептивных способностей ребенка.

Еще одно условие развития наглядно-действенного мышления дошкольника выделяет А.В. Запорожец: «для обогащения представлений ребенка о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная сенсорная среда, с которой малыш активно действует, является важнейшим условием становления внутреннего плана действия и развития наглядно-действенного мышления» [14, с. 113].

Орудийными действиями ребенок овладевает в ходе обучения, при систематическом руководстве взрослого, который показывает действие, направляет руку ребенка, обращает его внимание на результат.

Р.Я. Лехтман-Абрамович и Ф.И. Фрадкина подчеркивают, что важным условием развития мышления у ребенка раннего возраста является позиция взрослого, имеющая в каждый возрастной период свою специфику [21, с.42]. В младенчестве мышление развивается при манипулировании предметами в процессе ситуативно-делового общения с взрослым. Он же, стимулируя активность малыша, даёт ему предметы, показывает способы действия с ними и тем самым помогает ребёнку «открыть» в предметах некоторые внутренние свойства. Взрослый развивает у малыша элементарную любознательность и стремление к познанию объектов, а также способствует превращению разнообразных действий с предметами в способы познания [21, с.44].

Об этой же роли взрослого в развитии наглядно-действенного мышления ребенка раннего возраста пишет А.И. Мещеряков: «В раннем

детстве взрослый учит ребёнка не только употреблять предметы правильно, в соответствии с культурно-фиксированными функциями, но и выделять, закреплять в речи результат действия. Именно речь взрослого руководит мышлением ребенка в раннем детстве, придает ему обобщенность, целенаправленность, проблемность, некоторую организованность, планируемость и критичность. Взрослый учит ребенка видеть и формулировать в речи проблему – ставить вопрос, а также отражать в ней результаты познания» [44, с. 31].

С психолого-педагогической точки зрения организация предметно-орудийной деятельности, направленной на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в первую очередь предполагает наличие адекватной и стимулирующей развитие ребенка предметно-развивающей среды, которая выступает в качестве условия развития мышления детей. «Предметно-развивающая среда – это мощный фактор, обогащающий детское развитие. Требования к предметно-развивающей среде вытекают из системного подхода к развивающему обучению и воспитанию детей и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, ее роли и значении для психического и личностного развития детей разного возраста. Позитивная предметно-развивающая среда учитывает интересы и потребности ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности и задачи совместной деятельности с взрослым» [26, с.5].

Предметно-развивающая среда периода раннего детства – это «система условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, и прежде всего, предметно-орудийной как ведущей из них. Содержание предметно-развивающей среды «должно обеспечивать потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка раннего возраста, становление его индивидуальных способностей» [26, с.9]. Достижение этих задач осуществляется в игровой деятельности, средством является игрушка и игровые атрибуты.

В педагогике и в психологии игра рассматривается как особая форма передачи опыта, созданная обществом для управления развитием детей. Игрушка выступает одновременно как продукт человеческой культуры и средство ее освоения (вначале в игровом взаимодействии с взрослым с постепенным переходом к самостоятельной игре ребенка). Это представление об игре и игрушке тесно связано с периодизацией психического развития ребенка Д. Б. Эльконина. Игровая деятельность «выращивает» индивидуальные психические новообразования, развивая социально-эмоциональную сферу (мотивационно-личностную) и интеллектуально-познавательную сферу (операционально-техническую), способствует достижению и реализации задач возраста, конкретизированных на каждом возрастном этапе и объективированных в соответствующих системах игрушек.

Рассмотрение игрушки в качестве средства организации игровой деятельности по освоению культурного опыта позволяет проводить анализ игрушки с позиции деятельностного подхода. Он предполагает отражение в игрушке и игровом материале структурных компонентов деятельности, создающих возможность реализации психологических задач возраста в игровой деятельности. К этим компонентам относятся: мотив игровой деятельности, цель, ориентировка, исполнение и контроль.

Наиболее педагогически ценными являются игрушки, обладающие следующими качествами:

- полифункциональностью – игрушки могут быть гибко использованы в соответствии с замыслом ребенка, сюжетом игры в разных функциях, способствуя развитию творчества, воображения, знаково-символической функции мышления;

- дидактическими свойствами – такого рода игрушки несут в себе способы обучения ребенка конструированию, ознакомлению с цветом и формой, могут содержать механизмы программированного контроля (некоторые электрифицированные и электронные игры и игрушки);

- привлекательность как соответствие интересам и смыслам самого ребенка – важное требование к игрушке, которое, собственно, и делает ее игровым материалом самостоятельной, инициативной деятельности ребенка. Только в этом случае она вызывает желание действовать с ней и обеспечивает мотивационную составляющую игровой деятельности. [36]

Играя с игрушками, направленными на овладение познавательными и моторными действиями, ребенок осваивает не только конкретные действия, но у него формируется и познавательная активность, появляется интерес к новым действиям, на основе чего в дальнейшем может возникнуть творческая активность в этой сфере.

Особую роль в развитии наглядно-действенного мышления играют дидактические игры с предметами, имитирующими орудия труда (молоток, гаечный ключ, отвертка и т.п.) и с разными атрибутами (кубиками, колечками, коробками и т.п.). Ознакомление с ними в процессе дидактических игр, овладение действиями с ними вносят большой вклад в трудовое воспитание детей, создают предпосылки к трудовому обучению в школе. В процессе этих игр у детей развивается зрительно-двигательная координация, глазомер, согласованность действий обеих рук, формируются представления об использовании орудий в трудовой деятельности человека.

Таким образом, условиями развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста являются специально организованная предметно-орудийная деятельность, в которой происходит развитие соотносящих и орудийных действий ребенка, и специально организованная предметно-развивающая среда, включающая: разнообразные игрушки, дидактические игры, атрибуты для упражнений на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Выводы по первой главе

Ранний возраст является важным и ответственным периодом психического развития ребенка и наиболее интенсивным усвоением способов действий с предметами (Л.А. Венгер, П.Я.Гальперин, А.В. Запорожец). Изучение предметных действий у детей раннего возраста имеет важное теоретическое значение, поскольку в предметном действии обнаруживается связь материального и идеального, т.е. происходит перенос внешнего действия в умственный план. Вместе с тем исследование предметных действий весьма актуально в практическом отношении, поскольку оно показывает, как предметная деятельность влияет на развитие психических процессов ребенка, в том числе и мышления.

В период раннего детства в предметной деятельности при переходе от ручных операций к орудийным в процессе освоения общественных способов употребления вещей происходит зарождение интеллектуальной деятельности – наглядно-действенного мышления. Первоначальная стадия развития мышления – его наглядно-действенная форма – проявляется в том, что ребенок практически манипулирует с вещами и схватывает связи между ними.

Развитие наглядно-действенного мышления ребенка раннего возраста осуществляется в результате познания свойств и отношений окружающих предметов в процессе их восприятия и действия с ними, т.е. на основе предметной деятельности, соотносящих и орудийных действий.

Главными условиями развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста являются специально организованная предметно-орудийная деятельность, в которой происходит развитие соотносящих и орудийных действий ребенка, и специально организованная предметно-развивающая среда.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

2.1. Описание и обоснование методов исследования

Изучение уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста проводилось на базе МБДОУ ЦЦР №7 «Ёлочка» г. Ханты-Мансийска.

В экспериментальной работе приняли участие 40 детей второй младшей группы (20 детей – экспериментальная группа и 20 детей – контрольная группа).

Средний возраст детей – 2,7-3,2 года.

Для изучения уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста нами использовалась методика С.Н. Новосёловой «Изучение процесса практического решения наглядной задачи в раннем возрасте», которая включает ряд диагностических заданий [28, с.124].

Основанием для выбора данной методики послужили дефицит методик для оценки наглядно-действенного мышления детей раннего возраста и то, что она позволяет провести содержательный анализ уровня развития наглядно-действенного мышления на основе решения детьми конкретно-практических задач:

1) способен ли ребенок достичь результата, учитывая особенности орудия, форму и положение предмета;

2) удастся ли ребенку установить взаимосвязь между предметом и орудием;

3) способен ли ребенок достичь результата, учитывая положение предмета в пространстве.

Ход эксперимента, описание практических задач, которые должен решить каждый ребенок, обработка данных и анализа результатов практического решения наглядной задачи указан в таблице 1.

**Ход эксперимента и анализа результатов практического решения
наглядной задачи**

Задачи	Используемые предметы	Описание практических задач	Обработка данных	
			Мыслительные процессы	Сенсорные процессы
Задача 1	Специализированные орудия: кукла, палочка с кольцом на конце, тележка, на которой имеется вертикально закрепленный стержень.	«Поехала кукла в гости». На столе стоит тележка с куклой. На тележке имеется вертикально закрепленный стержень. Рядом лежит палочка с кольцом на конце. Предлагают ребенку прокатить куклу, не трогая тележку руками.	Анализируют, способен ли ребенок достичь результат, учитывая особенности орудия, форму и положение предмета.	Отмечают, способен ли ребенок использовать орудие, которое перемещается в разных направлениях, учитывая форму предмета.
Задача 2	Специализированные орудия: таз, пластмассовые рыбки, сачок.	Ловись рыбка». В тазу с водой плавают пластмассовые рыбки, рядом лежит сачок. Предлагают ребенку выловить рыбок, но не руками.	Выясняют, удастся ли ребенку установить взаимосвязь между предметом и орудием.	Определяют доступность восприятия предметов в динамике их сопереживания; учитывает ли ребенок форму, пространственное положение предметов.
Задача 3	Специализированные орудия: прозрачная банка, шарики, черпачок.	«Достань шарики». В высокой прозрачной банке плавают шарики, рядом лежит черпачок. Предлагают ребенку достать шарики, о не руками.	Выясняют, удастся ли ребенку установить взаимосвязь между положением предмета в пространстве и орудием.	Определяют доступность восприятия предметов в динамике их сопереживания; учитывает ли ребенок форму, пространственное положение предметов.

Проведение исследования.

Детям предлагают три практические задачи, в ходе решения которых нужно выполнить задания, воспользовавшись специализированными орудиями и игрушками – орудиями, имитирующими орудия труда.

Опыты по решению практических задач проводятся каждым ребенком индивидуально.

Оборудование:

- 1) задание № 1 – кукла, палочка с кольцом на конце, тележка, на которой имеется вертикально закрепленный стержень;
- 2) задание № 2 – таз, пластмассовые рыбки, сачок;
- 3) задание № 3 – прозрачная банка, шарики, черпачок.

Оценка результатов.

За каждое правильно выполненное практическое задание дается 1 балл.

По сумме баллов определяется уровень развития наглядно-действенного мышления ребенка:

-3 балла – высокий уровень развития наглядно-действенного мышления, при котором ребенок при решении всех трех практических задач самостоятельно достигает результата, учитывает особенности орудия, форму, положение предметов и взаимосвязь между предметами;

-2 балла – средний уровень развития наглядно-действенного мышления, при котором ребенок при решении трех практических задач самостоятельно достигает результата только в тех случаях, когда им помогает взрослый, при этом он не всегда учитывает особенности орудия, форму, положение предметов и не совсем понимает взаимосвязь между предметами;

-1 балл – низкий уровень развития наглядно-действенного мышления, при котором ребенок при решении трех практических задач самостоятельно не достигает, при этом ему нужна активная помощь взрослого, либо ребенок отказывается от этой помощи. Ребенок не может самостоятельно учесть особенности орудия, форму, положение предметов и не понимает взаимосвязь между предметами.

Максимальное количество баллов по трем практическим задачам эксперимента по методике С.Н. Новоселовой составляет 9 баллов. Шкала оценки общего уровня развития наглядно-действенного мышления:

9-7 баллов – высокий уровень;

6-5 баллов – средний уровень;

4 балла и меньше – низкий уровень.

Данные обследования каждого ребенка заносятся в индивидуальный протокол (его форма представлена в приложении 1). Затем оформляется сводный протокол индивидуальных и групповых результатов по каждому заданию методики и в сумме по трем заданиям.

2.2. Анализ результатов исследования уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста

В результате проведенного по методике С.Н. Новоселовой исследования уровня развития мышления все испытуемые были поделены на три группы в зависимости от уровня развития у них наглядно-действенного мышления: с высоким, средним и низким уровнем.

Результаты, характеризующие исходный уровень развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста по каждому из трех заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2

Исходный уровень развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста по каждому из трех заданий, в %

Группа	Задание 1			Задание 2			Задание 3		
	выс.	сред.	низ.	выс.	сред.	низ.	выс.	сред.	низ.
ЭГ	5	35	60	10	40	50	10	35	55
КГ	5	40	55	15	45	40	15	35	50

Полученные данные (табл. 2) показывают, что при выполнении задания № 1 (Поехала кукла в гости)

- высокий уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ и КГ показали по 1-ому ребенку (5%). Оля и Наташа использовали палочку для

передвижения тележки и при этом самостоятельно выполнили задание (передвигать тележку с куклой, не трогая ее руками). Эти девочки продемонстрировали способность достичь результат, учитывая особенности орудия, форму и положение предмета.

- средний уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ имеют 35% (7 детей), в КГ – 40% (8 детей). Анна, Гриша, Коля, Дима, Алиса, Вова, Денис и другие дети лишь частично справились с заданием, после подсказки взрослого.

- низкий уровень наглядно-действенного мышления имеют в ЭГ 60% (12 детей), в КГ – 55% (11 детей). Вова, Даша, Инна, Амир, Вика, Даша и другие дети не смогли выполнить задание даже после подсказок взрослого, они не обращали внимание на палочку, а передвигали тележку руками. То есть они не способны учитывать особенности орудия, форму и положение предмета.

При выполнении задания № 2 (Ловись рыбка)

- высокий уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ показали 10% (2 детей), в КГ – 15% (3 детей). Коля и Полина (ЭГ), Вова, Денис и Оля (КГ) смогли самостоятельно выловить рыбку, т.е. они обладают способностью установить взаимосвязь между предметом и орудием, учитывают ли форму, пространственное положение предметов.

- средний уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ имеют 40% (8 детей), в КГ – 45% (9 детей). Анна, Гриша, Даша, Маша, Влада, Алиса, Амир, Вика и другие дети лишь частично справились с заданием, после помощи взрослого.

- низкий уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ имеют 50% (10 детей), в КГ – 40% (8 детей). Вова, Гриша, Инна, Лена, Даша, Дима, Коля и другие дети не смогли выполнить задание, они отказались от помощи взрослого, а самостоятельно не смогли выловить рыбку, т.е. эти дети не могут установить взаимосвязь между предметами, они не умеют учитывать форму предмета и его расположение в пространстве.

При выполнении задания № 3 (Достань шарики)

- высокий уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ показали 10% (2 детей), в КГ – 15% (3 детей). Коля и Полина (ЭГ), Вова, Денис и Оля (КГ) смогли самостоятельно достать все шарики из банки с водой, т.е. они обладают способностью установить взаимосвязь между предметом и орудием, учитывают ли форму, пространственное положение предметов.

- средний уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ имеют 35% (7 детей), в КГ – 35% (7 детей). Анна, Даша, Маша, Наташа, Вика, Злата, Коля и другие дети лишь частично справились с заданием (выловили не все шарики), им помогал взрослый.

- низкий уровень наглядно-действенного мышления в ЭГ имеют 55% (11 детей), в КГ – 50% (10 детей). Вова, Гриша, Инна, Лена, Сережа, Влада, Алиса, Амир, Даша и другие дети не смогли выполнить задание, они отказались от помощи взрослого, а самостоятельно смогли выловить только 1 шарик, т.е. эти дети не могут установить взаимосвязь между предметами, они не умеют учитывать форму предмета и его расположение в пространстве.

Первоначальный (исходный) уровень наглядно-действенного мышления испытуемых детей раннего возраста ЭГ и КГ представлен на рисунке 2.

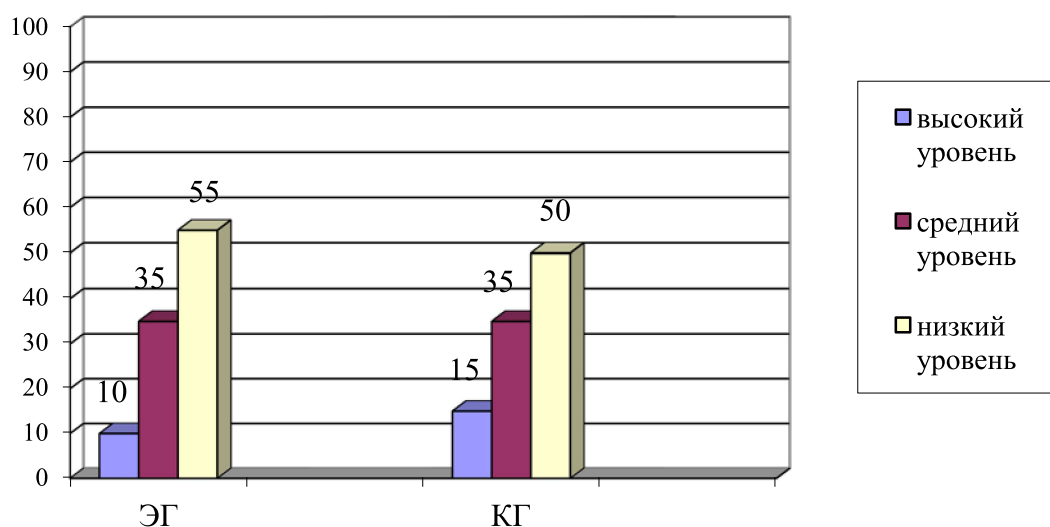


Рис. 2. Исходный уровень развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп (методика С.Н. Новоселовой), в %

Согласно полученным данным (рис. 2),

- высокий уровень развития наглядно-действенного мышления в ЭГ имеют 10% (2 детей), в КГ – 15% (3 детей). Коля и Полина (ЭГ), Вова, Денис и Оля (КГ) при решении всех трех практических задач самостоятельно достигли результата, учитывали особенности орудия, форму, положение предметов и взаимосвязь между предметами;

- средний уровень развития наглядно-действенного мышления в ЭГ имеется 35% (7 детей), в КГ – 35% (7 детей). Анна, Гриша, Даша, Маша, Влада, Наташа, Оля (ЭГ) и Алиса, Вика, Злата, Лариса, Никита, Наташа и Рустам (КГ) при решении трех практических задач самостоятельно достигали результата только в тех случаях, когда им помогал взрослый, при этом они не всегда учитывают особенности орудия, форму, положение предметов и не совсем понимают взаимосвязь между предметами;

- низкий уровень развития наглядно-действенного мышления является преобладающим: он обнаружен у 55% (11 детей) ЭГ и у 50% (10 детей) КГ. Вова, Инна, Лена, Амир, Даша, Дима (ЭГ) и другие дети, Амир, Даша, Дима, Коля, Ксения (КГ) и другие дети при решении трех практических задач не достигли результата, они отказались от помощи взрослого. Эти дети совсем не умеют самостоятельно учесть особенности орудия, форму, положение предметов и не понимают взаимосвязь между предметами.

Таким образом, полученные результаты говорят о необходимости проведения специальной работы по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста с учетом психологических условий этого процесса.

Выводы по второй главе

В связи с дефицитом методик для оценки наглядно-действенного мышления детей раннего возраста для диагностики выбрана методика С.Н. Новоселовой. Она позволяет провести содержательный анализ уровня развития наглядно-действенного мышления на основе решения детьми конкретно-практических задач. Для оценки уровня развития наглядно-действенного мышления учитывались следующие критерии: способность ребенка достичь результата, учитывая особенности орудия, форму и положение предмета; установление ребенком взаимосвязи между предметом и орудием; способность ребенка достичь результата, учитывая положение предмета в пространстве.

Изучение уровня развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста проводилось на базе МБДОУ ЦСР №7 «Ёлочка» г. Ханты-Мансийска.

В результате проведенного по методике С.Н. Новоселовой исследования уровня развития мышления все испытуемые были поделены на три группы в зависимости от уровня развития у них наглядно-действенного мышления: с высоким, средним и низким уровнем.

Констатирующий эксперимент показал, что у детей раннего возраста уровень развития наглядно-действенного мышления преимущественно находится на низком и среднем уровнях.

Развитие мышления исследуемой группы детей является неспособностью: учитывать особенности орудия, его форму; учитывать положение предмета в пространстве; установить взаимосвязь между предметом и орудием.

Таким образом, полученные результаты говорят о необходимости проведения специальной работы по развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста с учетом психологических условий этого процесса.

ГЛАВА III. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ДЕЙСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

3.1. Концептуальные основы и содержание технологии

Педагогическая технология – это совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в воспитательно-образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок [37, с.79]. Это один из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания ребенка. Любая педагогическая технология – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы. Она обладает следующими характеристиками: 1) содержит цели и задачи деятельности; 2) имеет процессуально-описательный модуль: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых процессуально-действенным; 3) имеет организационный модуль: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств; 4) имеет диагностический модуль.

Цель формирующего эксперимента: разработать и апробировать технологию развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста с учетом психолого-педагогических условий этого процесса.

Для реализации цели было необходимо:

1. Определить квалификационные характеристики технологии.
2. Установить задачи технологии развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.
3. Составить комплекс игр для реализации содержания технологии, предназначенных как для непосредственно образовательной деятельности, так и для совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной

деятельности детей.

Цель технологии – развитие наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста на основе создания психолого-педагогических условий этого процесса.

Задачи технологии:

1. Создать психолого-педагогические условия для специально организованной предметно-орудийной деятельности, в которой формируются представления детей об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение.

2. Развить соотносящие действия детей на основе формирования представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации.

3. Развить орудийные действия детей на основе метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.

4. Создать в группе детского сада предметно-развивающую среду как необходимое психологическое условия развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Разработанная нами технология соответствует следующим характеристикам:

По уровню применения: психолого-педагогическая.

По философской основе: гуманистическая.

По основному фактору развития: комплексная.

По концепции усвоения: развивающая.

По ориентации на личностные структуры: развивающе-познавательная.

По типу управления познавательной деятельностью: развивающая.

По организационным формам: коллективная+ индивидуальная + групповая.

По подходу к ребенку: лично-ориентированная.

По преобладающему методу: игровая.

По категории обучаемых: дети раннего возраста.

Концептуальной основой технологии развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста являлись:

-психолого-педагогическая концепция значимости предметно-орудийной деятельности, осуществляемой в совместной деятельности ребенка и взрослого при руководящей роли последнего для психологического развития детей раннего возраста;

-принцип деятельностного подхода, который реализовывался в связи с тем, что дети систематически вовлекались в игровую деятельность, направленную на развитие наглядно-действенного мышления;

-положение о взаимосвязи интеллектуального, познавательного и речевого развития детей, которое воплощалось в том, что детей стимулировали обозначать словами пространственное положение объектов окружающего мира, действия, которые дети производят с предметами;

-положения о необходимости взаимодействия субъектов образовательного процесса: педагогов, родителей и детей.

Технология включает 2 этапа:

1-ый этап – предметно-орудийная деятельность детей и взрослого по формированию представлений детей об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение.

2-ой этап – развитие соотносящих действий детей, направленных на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации. Именно на этом этапе применялась специально организованная предметно-развивающая среда, включающая: разнообразные игрушки, прошедшие экспертизу качества и обладающие полифункциональностью и дидактическими свойствами, как это требуется по ФГТ; наборы дидактических игр; атрибуты для упражнений и игр на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Реализация намеченного в технологии содержания предусматривалась в совместной деятельности взрослого и детей.

Средствами развития наглядно-действенного мышления детей раннего

возраста являются: игрушки, однотипные предметы или их изображение с ярко выраженным цветом, формой, величиной, допускающие действия ребенка с ними. Например: фигурки или картинки животных разных цветов (зайчики, собачки), коробки разных форм, крупные пазлы, однотипные фигурки разной величины (5-10-тиместные матрешки, кубики, пирамидки, мисочки и пр.), дидактические игры, игровые упражнения.

Предметно-развивающая среда:

-разнообразные игрушки, прошедшие экспертизу качества и обладающие полифункциональностью и дидактическими свойствами, как это требуется по ФГТ;

-наборы дидактических игр;

-атрибуты для упражнений и игр на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Методы развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста: показ, объяснение, игровые методы, игровые ситуации, сюрпризные моменты.

На 1-ом этапе технологии нами была организована предметно-орудийная деятельность детей и взрослого по формированию представлений детей об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение.

На этом этапе нам важно было показать детям, что большинство действий в быту, связанных с трудом, с удовлетворением жизненных потребностей, человек производит, используя такие вспомогательные средства, как стул, ложка, чашка, карандаш, веревка, ножницы, лейка и другие предметы, имеющие фиксированное назначение. Необходимо также обратить внимание детей на такие простейшие приспособления к предметам, как ручка, рукоятка, черенок, веревочка и т. д. Несмотря на то, что дети пользуются всеми этими вспомогательными средствами и приспособлениями к предметам в процессе действий в быту, во время игр, они не обобщают опыт действий и не осмысливают его. Задача педагога - обобщить этот опыт, донести его до осознания каждого ребенка.

Предметно-орудийная деятельность выступала психологическим условием развития наглядно-действенного мышления детей. Она организовывалась с помощью следующих игр, заданий и упражнений:

- игровые упражнения на развитие зрительно-двигательной координации – учили действиям хватания, ощупывания, перемещения предметов;

- задания, предполагающие обучение орудийным действиям с предметами, имеющими фиксированное культурное значение: ложкой, чашкой, совком, ведёрком, лейкой;

- задания на совмещение фигурки с прорезью; здесь главное учить ребенка действовать последовательно, целенаправленно, поддерживать предмет другой рукой, упражнять в согласовании движений обеих рук (доска Сегена, матрицы);

- упражнения в захватывании и переноске предметов разных по величине и форме («Собери мячики», «Собери кубики, колечки, палочки, шарики и т.п.);

- упражнения на узнавание предметов на ощупь, разных по величине и форме, температурным свойствам (горячий, теплый, холодный), фактуре (гладкий, твердый, пушистый, мягкий) и т.п. (например, игра «Чудесный мешочек»);

- задания на изготовление простейшего орудия или вспомогательного средства;

- задания на закрепление навыков конструирования по подражанию и по образцу.

Данные игры, задания и упражнения имеют общеразвивающий характер, предполагают последовательное, целенаправленное развитие предметно-орудийной деятельности и наглядно-действенного мышления и могут быть рекомендованы для обучения и развития всех детей раннего возраста.

Первый этап технологии включал игры-упражнения на формирование

представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение: «Лови шарик!», «Покорми мишку!», «Покатаем зайчиков!», «Испечем пироги!», «Перевезем игрушки!», «Поймай рыбку!», «На чем мы сидим?», «Куклы пришли в гости», «Полей цветок!» (таблица 3).

Их конспекты представлены в приложении 4.

Таблица 3

Игры-упражнения на формирование представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение

№№ пп	Название игры	Оборудование – предметы, имеющие фиксированное назначение
1.	«ЛОВИ ШАРИК!»	Две коробочки, воздушный шарик, ленточка.
2.	«ПОКОРМИ МИШКУ!»	Набор детской посуды, набор детской мебели, мишка.
3.	«ПОКАТАЕМ ЗАЙЧИКОВ!»	Два зайчика; две тележки - одна с веревкой, другая без веревки.
4.	«ИСПЕЧЕМ ПИРОГИ!»	Формочки для песка, совочки.
5.	«ПЕРЕВЕЗЕМ ИГРУШКИ!»	Машинка, веревка, кирпичики, котята.
6.	«ПОЙМАЙ РЫБКУ!»	Бассейн (или пластмассовый таз), пластмассовые рыбки, сачок.
7.	«НА ЧЕМ МЫ СИДИМ?»	Подносы, мелкие игрушки: грибы, елочки.
8.	«ДОСТАНЬ ШАРИКИ ИЗ БАНКИ»	Желобки, пластмассовые шарики, сачок, банка (5 л) с водой.
9.	«КУКЛЫ ПРИШЛИ В ГОСТИ»	Детская мебель, детская посуда, конфеты, две куклы.
10.	«ПОЛЕЙ ЦВЕТОК!»	Набор предметов: лейка, банка, чашка; комнатное растение.

На 2-ом этапе технологии основное внимание уделялось развитию соотносящих действий детей, направленных на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации. Воспитатели показывали детям, что разные орудия могут служить одной и той же цели и, наоборот, одно и то же орудие может быть использовано для достижения разных целей. Например, лопатка-это предмет, имеющий фиксированное назначение – копать. Но в том случае, если какой-либо предмет повис на дереве, на суку, лопатка может быть использована вместо палки. Или под шкаф закатилась игрушка – тогда можно использовать лопатку, чтобы достать эту игрушку. Для нас важно было научить детей переносу способа использования вспомогательных предметов (средств) из

одной ситуации в другую, сходную.

Второй этап технологии включал

- упражнения и игры по обучению детей орудийным действиям с использованием вспомогательных средств или орудий в проблемных ситуациях: «Достань игрушку», «Достань мяч» и т.п.;

- игры с предметами, направленные на совершенствование соотносящих и орудийных действий детей (покатай машину, прокати куклу, накорми зайца, укачай куклу).

- игровые упражнения на выполнение соотносящих действий в играх с вкладышами, кастрюльками, пирамидками, которые побуждают к ориентировке в форме, величине, местоположению предметов и установления связи между ними.

Игры, которые мы использовали на втором этапе, представлены в таблице 4 и в приложении 5.

Таблица 4

Игры-упражнения на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации

№№ пп	Название игры	Оборудование – предметы - вспомогательные средства в проблемной практической ситуации
1.	«ДОСТАНЬ КЛЮЧИК»	Заводная игрушка, ключик.
2.	«ДОСТАНЬ МИШКЕ МЯЧИК!»	Мишка, мяч, палка.
3.	«ДОСТАНЬ КУКЛЕ ШАРИК!»	Кукла, пластмассовый шарик, желобок.
4.	«ДОСТАНЬ МЯЧ!»	Мяч, сачок с длинной палочкой.
5.	«ВОЗДУШНЫЕ ШАРЫ»	Шесть воздушных шаров с длинными ленточками.
6.	«УКРАСИМ КОМНАТУ!»	Пластмассовые снежинки с ниточками (или фонарики с ниточками).
7.	«ДОСТАНЬ КАМЕШКИ!»	Аквариум, банка с камешками, деревянная ложка с длинной палочкой.

После серии проведенных игр, где дети сталкивались с решением проблемных практических задач, воспитатели подводили каждого ребенка к пониманию того, что, если предмет находится высоко, нужно встать на стул, скамейку, банкетку и т.д.; если же игрушки попадают под какой-либо предмет или в щель, куда нельзя проникнуть рукой, надо искать вспомогательные средства: сачок, лопатку, клюшку и т.д. Таким образом, в конце серии проведенных игр педагог обобщал в словесном плане способы ориентировочно-исследовательской деятельности и способы решения практических задач.

Усилия на 2-ом этапе технологии были направлены на развитие орудийных действий по формированию метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.

На предыдущем этапе создавались ситуации, в которых в поле зрения ребенка находилось только одно вспомогательное средство (палка, когда надо было достать закатившуюся под шкаф игрушку; стул, когда надо было достать высоко лежащую игрушку и т.п.). Теперь же мы создавали ситуацию, при которой в поле зрения ребенка находится несколько предметов и из них надо выбрать наиболее подходящий - по величине, форме, назначению. Например, педагог предлагал детям достать закатившуюся под шкаф игрушку. Для этого они должны выбрать вспомогательный предмет: палки разной длины, щетка, сачок, лопатка и т. д. В другом случае ребенку предлагали приблизить к себе тележку со стержнем, которую можно приблизить с помощью палочки с колечком. Ему следует выбрать одну палочку из нескольких: палочка с крючком, палочка с сачком, палочка с колечком и просто палочка. Безошибочно можно выбрать подходящее орудие только в том случае, если уровень зрительного восприятия ребенка достаточно высок и позволяет на расстоянии соотнести свойства предмета-цели и предмета-средства. Поэтому основной способ, которым мы вооружали детей, - метод целенаправленных проб.

Проводились игры «Звени, колокольчик», «Угадай, что в трубке

лежит?», «Построй забор!», «Самолеты летят!» (таблица 5). Конспекты игр представлены в приложении 6.

Таблица 5

Игры-упражнения на формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач

№№ пп	Название игры	Оборудование – предметы, помогающие формировать метод проб как основного способа решения наглядно-действенных задач
1.	«ЗВЕНИ, КОЛОКОЛЬЧИК!»	Дощечка с укрепленными на ней колокольчиком с веревочкой, привязанной к язычку, и двумя «ложными» веревочками.
2.	«УГАДАЙ, ЧТО В ТРУБКЕ ЛЕЖИТ?»	Прозрачная трубка с отверстиями на обоих концах; сверток, в котором маленькая машинка; короткая и длинная палочки.
3.	«ПОСТРОЙ ЗАБОР!»	Домик, кирпичики с отверстиями (или кубики), палочки-колышки (пластмассовые); набор предметов: молоток, гаечный ключ, отвертка.
4.	«САМОЛЕТЫ ЛЕТЯТ!»	Самолет из пластмассового конструктора, гаечный ключ, молоток, отвертка.

Организация предметно-орудийной деятельности, направленной на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в первую очередь предполагает наличие адекватной и стимулирующей развитие ребенка предметно-развивающей среды, которая выступает как психолого-педагогическое условие развития мышления детей. «Предметно-развивающая среда – это мощный фактор, обогащающий детское развитие. Требования к предметно-развивающей среде вытекают из системного подхода к развивающему обучению и воспитанию детей и опираются на современное представление о предметном характере деятельности, ее роли и значении для психического и личностного развития детей разного возраста. Позитивная предметно-развивающая среда учитывает интересы и потребности ребенка, его возрастные и индивидуальные особенности и задачи совместной деятельности с взрослым» [26, с.5].

Предметно-развивающая среда периода раннего детства – это «система условий, обеспечивающих полноценное развитие всех видов детской деятельности, и прежде всего, предметно-орудийной как ведущей из них. Содержание предметно-развивающей среды «должно обеспечивать потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка раннего возраста, становление его индивидуальных способностей» [26, с.9].

При выборе игрушек для развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста в орудийно-предметной деятельности мы учитывали ФГТ к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования (приказ Минобрнауки от 20 июля 2011 г. № 2151 г.) [36]. В нем записано, что в качестве ориентиров для подбора игр, игрушек, дидактического материала, издательской продукции выступают общие закономерности развития ребенка. Игрушки для детей мы подбирали таким образом, чтобы они соответствовали техническому регламенту о безопасности продукции, предназначенной для детей.

Наиболее педагогически ценными являются игрушки, обладающие следующими качествами:

- полифункциональностью – игрушки могут быть гибко использованы в соответствии с замыслом ребенка, сюжетом игры в разных функциях, способствуя развитию творчества, воображения, знаково-символической функции мышления;

- дидактическими свойствами – такого рода игрушки несут в себе способы обучения ребенка конструированию, ознакомлению с цветом и формой, могут содержать механизмы программированного контроля (некоторые электрифицированные и электронные игры и игрушки);

- привлекательность как соответствие интересам и смыслам самого ребенка – важное требование к игрушке, которое, собственно, и делает ее игровым материалом самостоятельной, инициативной деятельности ребенка. Только в этом случае она вызывает желание действовать с ней и обеспечивает мотивационную составляющую игровой деятельности. [36]

Привлекательность игрушки определяется, по мнению Е.О. Смирновой, Е.А. Абдулаеваой, И.А. Рябковой, «как различными свойствами самой игрушки, так и воздействием взрослого в ситуации совместной игровой деятельности, общей социокультурной ситуацией развития конкретного ребенка. Характеристики игрушки могут определять сенсорную, перцептивную привлекательность, связанную с внешними, физическими качествами (яркие краски, звучание, сложность формы, выразительность образа и пр.)» [43]. Помимо сенсорной привлекательности, игрушка может стать привлекательной из-за ее связи с взрослым, который, показывая ребенку, как можно играть с ней, «распредмечивает», как бы «распаковывает» действия, заложенные в игрушке, делает их осмысленными и понятными [43]. Это также повышает привлекательность игрушки.

Играя с игрушками, направленными на овладение познавательными и моторными действиями, ребенок осваивает не только конкретные действия, но у него формируется и познавательная активность, появляется интерес к новым действиям, на основе чего в дальнейшем может возникнуть творческая активность в этой сфере.

Для овладения орудийными действиями, помимо реальных бытовых предметов, мы использовали игрушки, предполагающие культурные способы действий. Это главным образом уменьшенные аналоги реальных объектов: совочки, лопаточки; метелочки, грабельки; сачки для вылавливания игрушек из ванны; удочки с магнитом для «ловли рыбок». Копая совочками или лопатками, пользуясь игрушечными щётками или расческами, малыш не только тренирует свою руку, но и овладевает культурными способами использования предметов. Ребенок раннего возраста познает окружающий мир в основном руками, т.е. наглядно-действенным способом. Для совершенствования наглядно-действенного мышления воспитатель использовал игрушки, предусматривающие действия с несколькими однородными предметами разного размера или формы.

К этому типу относятся традиционные народные и авто -

дидактические игрушки, т.е. сами подсказывающие способ игры. Это:

- пирамидки, разнообразные по цвету, форме и материалу;
 - вкладыши разной формы и размера для вкладывания и накладывания;
- матрешки 3-4-местные;
- «коробки форм», т.е. игровые пособия для вкладывания в ячейки геометрических форм и предметных изображений;
 - столики с отверстиями, колышки, цветочки для втыкания;
 - крупные пазлы и мозаики; кубики крупные пластмассовые и деревянные;
 - шнурок и бусины для нанизывания;
 - народные игрушки с подвижными частями;
 - желобок и шарик для скатывания и т.д.

Дети третьего года жизни легче находят себе занятия, когда игрушки находятся у них на виду, поэтому основная часть игрушек должна быть в их распоряжении. Новые или еще недостаточно освоенные пособия и дополнительные к имеющимся в группе игрушки находятся у воспитателя и выдаются по просьбе детей, например, разборные дидактические игрушки, части которых легко теряются, если дети ими пользуются бесконтрольно. В групповой комнате должны быть созданы удобные места для разных видов деятельности детей. Например, полочка с книжками расположена в хорошо освещенном месте, здесь же стоят стол и стульчики, сидя на которых дети рассматривают иллюстрации. Дети должны хорошо знать, что разборными игрушками, средним строительным материалом, а также настольно-печатными играми можно пользоваться только за столом.

Организация предметно-орудийной деятельности детей раннего возраста тогда выступает психолого-педагогическим условием развития мышления детей, когда взрослым выполняется ряд методических рекомендаций. Назовем основные из них.

1. При организации предметно-орудийной деятельности необходимо постоянно показывать те умения, которые ребенок должен освоить, сначала

подражая взрослому. Это требует от него очень дифференцированных действий восприятия и подражания. Здесь ведущую роль сначала берет на себя воспитатель, потом его активность постепенно ослабевает, а ребенок производит орудийные действия самостоятельно.

2. Часто зримые результаты очень далеки от желаемого, и к тому же ребенок что-нибудь то - тут, то там постоянно ломает, но воспитатель не должен сдерживать активность ребенка. Важно предоставлять ребенку больше самостоятельности в активном взаимодействии с вещами и в различных ситуациях, доверять его возможностям, испытывать радость от совместной деятельности с ним.

3. Для достижения успеха в работе с детьми крайне необходима эмоциональная поддержка со стороны взрослого. Ребенок должен ощущать себя востребованным, понимать, что взрослый поможет, что он доброжелательно относится к ребенку, радуется его удачам и «открытиям».

При соблюдении направлений и методических условий, указанных в формирующем этапе нашего исследования, организация предметно-орудийной деятельности действительно выступает как психолого-педагогическое условие развития мышления детей раннего возраста.

Таким образом, развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста происходит успешно в предметно-орудийной деятельности, направленной на формирование представлений детей об использовании:

- 1) предметов, имеющих фиксированное назначение;
- 2) вспомогательных средств в проблемной практической ситуации;
- 3) метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач.

Важным психолого-педагогическим условием является соответствующая предметно-развивающая среда.

Вся работа, проведенная во время формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе, способствовала развитию наглядно-действенного мышления детей раннего возраста, их орудийно-предметной деятельности.

3.2.Эффективность психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста

С целью определения эффективности психолого-педагогических условий развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста был проведен контрольный эксперимент. Диагностическое обследование проводилось по методике С.Н. Новосёловой с использованием следующих задач: перед ребёнком стоит одноцветный прямоугольный кубик с отверстиями. В отверстия кубика нужно вставить втулки с плоскими шляпками (рукой втулки до самой шляпки плотно вставить в отверстия трудно и нужно забить молотком). Предлагают детям вставить втулки.

Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в протоколах (приложение 7 и 8). В ходе диагностики итогового уровня развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента были получены результаты, представленные в таблице 6.

Таблица 6

Итоговые уровни развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста ЭГ и КГ

Группа	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	20% (4 чел.)	80% (16 чел.)	0%
Контрольная группа	15% (3 чел.)	40% (8 чел.)	45% (9 чел.)

Как показывают данные таблицы 6, в контрольной группе детей с *высоким уровнем* развития наглядно-действенного мышления не оказалось на этапе контрольного среза.

В экспериментальной группе 20% детей (4 чел.) продемонстрировали *высокий уровень* развития наглядно-действенного мышления. Аня, Коля, Оля и Полина при решении всех трех практических задач самостоятельно

достигали нужного результата, они учитывали особенности орудия, форму, положение предметов и взаимосвязь между предметами. Они прикрепляли палочку к тележке и катили куклу, не прикасаясь к ней руками (как этого требовало задание). Также они вылавливали рыбок с помощью сачка и шарики – с помощью черпачка, не пользуясь руками.

Средний уровень развития наглядно-действенного мышления имеют 80% детей экспериментальной группы и 40% детей контрольной группы. Эти дети при решении трех практических задач самостоятельно достигали результата только в тех случаях, когда им помогал взрослый, при этом они не всегда учитывали особенности орудия, форму, положение предметов и не совсем понимали взаимосвязь между предметами.

Низкий уровень развития наглядно-действенного мышления имеют 45% детей контрольной группы. В экспериментальной группе детей с этим уровнем не осталось. Итак, в контрольной группе детей раннего возраста никаких существенных изменений в уровнях развития наглядно-действенного мышления не произошло – только на 1 ребенка увеличилось количество детей со средним уровне. В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в развитии наглядно-действенного мышления детей.

Динамика развития наглядно-действенного мышления у детей экспериментальной групп представлена на рис.3.

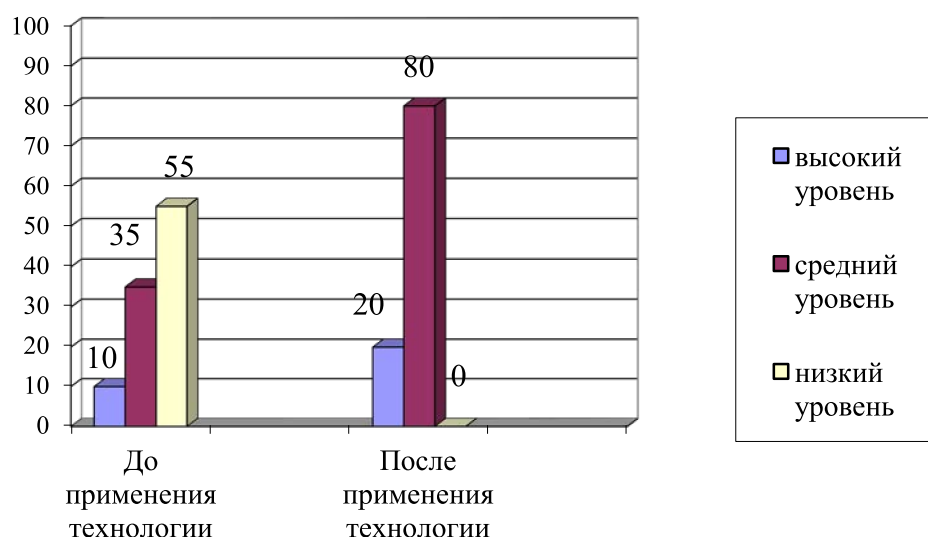


Рис. 3. Динамика развития наглядно-действенного мышления у детей экспериментальной группы, в %

Полученные данные (рис. 3) показывают положительную динамику уровней развития наглядно-действенного мышления у детей экспериментальной группы. В этой группе детей:

- на 10% (2 чел.) возросло количество детей с высоким уровнем наглядно-действенного мышления. В эту группу перешли дети, которые на констатирующем этапе эксперимента демонстрировали средний уровень развития наглядно-действенного мышления;

- на 45% (9 чел.) возросло количество детей со средним уровнем развития наглядно-действенного мышления. В эту группу перешли дети, которые на констатирующем этапе эксперимента демонстрировали низкий уровень наглядно-действенного мышления;

- на 55% (11 чел) уменьшилось количество детей, имеющих низкий уровень наглядно-действенного мышления. В конце эксперимента их не осталось в экспериментальной группе.

Определение достоверности различий результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента мы проводили с помощью критерий χ^2 (хи-квадрат) с k степенями свободы Пирсона. Для сравнения результатов, полученных в экспериментальной и контрольной

группах на контрольном этапе эксперимента, составили таблицу 7.

Таблица 7

Уровни развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп (констатирующий и контрольный эксперимент), в %/чел.

Уровень	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	10% (2)	15%(3)	35% (7)	35% (7)	55% (11)	50% (10)
Контрольный	20% (4)	15%(3)	80% (16)	40% (8)	0	45% (9)

Из таблицы 7 видно преобладание детей с высоким уровнем развития наглядно-действенного мышления и снижение количества детей с низким уровнем в экспериментальной группе.

Достоверность результатов проверяли по χ^2 по формуле [2, с.93]:

$$\chi_{набл.}^2 = \frac{1}{N_k \cdot N_э} \cdot \left[\frac{(N_k \cdot K_1 - N_э \cdot Э_1)^2}{Э_1 + K_1} + \frac{(N_k \cdot K_2 - N_э \cdot Э_2)^2}{Э_2 + K_2} + \frac{(N_k \cdot K_3 - N_э \cdot Э_3)^2}{Э_3 + K_3} \right]$$

По результатам диагностик составляем таблицу 8.

Таблица 8

Уровни развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста экспериментальной и контрольной групп по результатам контрольного эксперимента для вычисления достоверности результата исследования по χ^2

Группа	Дети с высоким уровнем	Дети со средним уровнем	Дети с низким уровнем	Количество детей в группе
ЭГ	э ₁ =4	э ₂ =16	э ₃ =0	n _э =20
КГ	к ₁ =3	к ₂ =8	к ₃ =9	n _к =20
	э ₁ +к ₁ =7	э ₂ +к ₂ =24	э ₃ +к ₃ =9	N=n _э +n _к =40

Вычисления:

$$\chi^2 = \frac{1}{400} \cdot \left[\frac{(20 \cdot 3 - 20 \cdot 4)^2}{7} + \frac{(20 \cdot 8 - 20 \cdot 16)^2}{24} + \frac{(20 \cdot 9 - 20 \cdot 0)^2}{9} \right] = 7,3$$

$$\chi^2_{набл} = 7,3$$

ν - степень свободы $\nu = C - 1$, где C – количество уровней, следовательно $3-1=2$

Нахождение $\chi^2_{крит} = 6,0$

$$\chi^2_{набл} > \chi^2_{крит} - \text{достоверно}$$

$\chi^2_{набл.} = 7,3$, $\chi^2_{критич.} = 6$. Из этого следует, что $\chi^2_{набл.}$ больше $\chi^2_{критич.}$ – результаты достоверны.

Выводы по третьей главе

Результаты исследования показали, что дети экспериментальной группы, в которой применялась разработанная нами технология, продемонстрировали более высокие показатели. Средствами развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста являются: игрушки, однотипные предметы или их изображение с ярко выраженным цветом, формой, величиной, допускающие действия ребенка с ними. Предметно-орудийная деятельность выступала психологическим условием развития наглядно-действенного мышления детей. Педагогическим условием выступила организация предметно-развивающей среды детей раннего возраста.

Основное внимание уделялось развитию соотносящих действий детей, направленных на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации.

Произошла позитивная динамика в развитии у них наглядно-действенного мышления. В целом контрольный этап в экспериментальной группе показал, что большинство детей раннего возраста научились использовать орудие, которое перемещается в разных направлениях, учитывая форму предмета; воспринимать предметы в динамике их сопереживания и учитывать при этом пространственное положение

предметов. У них сформировались представления об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение, об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации, дети овладели методом проб, как основным способом решения наглядно-действенных задач.

Как показывают результаты проведенного исследования создание психолого-педагогических условий привели к динамическим изменениям, а именно, к повышению уровня развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные выводы, вытекающие из материалов исследования:

Теоретическое изучение психолого-педагогической литературы по проблеме создания психологических условий для развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста позволило установить, что данная проблема является актуальной в психолого-педагогической теории и практике и требует дальнейшего теоретического осмысления.

Основным видом мышления ребенка раннего возраста является наглядно-действенное мышление – выполняя пробы, направленные на достижение цели и, замечая результаты своих действий, ребенок приходит к решению стоящей перед ним практической задачи. Мышление, более чем другие формы психической деятельности, связаны у маленького ребенка с его практической активностью. При освоении орудийных действий с предметами выделяются наиболее существенные и общие признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий. Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в действии, а затем закрепляется в слове.

Психолого-педагогическими условиями развития наглядно-действенного мышления у детей раннего возраста являются:

- 1) совместная предметно-орудийная деятельность детей и взрослого:
 - развитие соотносящих действий детей;
 - развитие орудийных действий детей;
- 2) предметно-развивающая среда в группе детского сада.

Констатирующий этап эксперимента показал, что низкий уровень развития наглядно-действенного мышления является преобладающим в исследуемой группе детей раннего возраста: он обнаружен у 55% ЭГ и у 50 КГ. Средний уровень развития наглядно-действенного мышления характерен для 35% детей как экспериментальной, так и контрольной группы.

Развитие мышления детей раннего возраста, как показали результаты исследования, характеризуются неспособностью: учитывать особенности орудия, его форму, положение предмета в пространстве; установить взаимосвязь между предметом и орудием.

Разработанная и апробированная технология развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста на основе учета психолого-педагогических условий, включала 2 этапа:

1-ый этап – предметно-орудийная деятельность детей и взрослого по формированию представлений детей об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение.

2-ой этап – развитие соотносящих действий детей, направленных на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации. Именно на этом этапе применялась специально организованная предметно-развивающая среда, включающая: разнообразные игрушки, прошедшие экспертизу качества и обладающие полифункциональностью и дидактическими свойствами, как это требуется по ФГТ; наборы дидактических игр; атрибуты для упражнений и игр на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Своевременное включение ребенка в активные виды предметно-орудийной деятельности – это одно из условий развития его наглядно-действенно мышления. Это подтверждает гипотезу нашего исследования: действительно, развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста проходит успешно, если главными психолого-педагогическими условиями этого процесса являются:

1. специально организованная предметно-орудийная деятельность;
- развитие соотносящих действий;
- развитие орудийных действий;
2. специально организованная предметно-развивающая среда, включающая:
- разнообразные игрушки, прошедшие экспертизу качества и

обладающие полифункциональностью и дидактическими свойствами, как это требуется по ФГТ;

-наборы дидактических игр;

-атрибуты для упражнений и игр на развитие наглядно-действенного мышления детей раннего возраста.

Таким образом, следует считать, что задачи работы полностью выполнены и цель исследования достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б.Г.Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. - М.: Просвещение, 2001 - 214с.
2. Благинин, А.А. Математические методы в психологии и педагогике: учеб. пособие /А.А. Благинин, В.В. Торчило, – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – 269 с.
3. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Психология развития. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2009. – С.227-235.
4. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 253 с.
5. Венгер, Л.А. Развитие мышления дошкольника / Л.А. Венгер, В.С.Мухина. – М.: Мозаика-синтез, 2007. – 194 с.
6. Веракса, Н.Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 243 с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Академический проект, 2010. – 374 с.
8. Галанов, А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от одного года до трех лет / А.С. Галанов. – М.: Аркти, 2000. – 163 с.
9. Гальперин, П.Я. Формирование умственных действий / П.Я.Гальперин // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 52-62.
10. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова, И.А. Мещерякова. – М.: Владос, 2007. – 301 с.
11. Детская практическая психология / Под ред. Т.Д.Марцинковской. – М.: Академия, 2009. – 262 с.
12. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. - М.: Детство-Пресс, 2007. – 256 с.

13. Доронова, Т. Н. Игрушки для детей раннего возраста. Предметно-методический комплект для занятий и игр с детьми раннего возраста / Т.Н. Доронова, С.Г. Доронов. – М: Детям XXI века, 2005. – 138 с.
14. Запорожец, А.В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожец // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – СПб.: Речь, 1999. – 285 с.
15. Зацепина, М.Б. Воспитание и обучение во второй младшей группе детского сада. Программа и методические рекомендации/ М.Б.Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 169 с.
16. Ильина, М.Н. Развитие ребенка с 1-го дня жизни до 6-ти лет. Тесты и развивающие упражнения / Н.М. Ильина. – М.: Корона-принт, 2011. – 160с.
17. Карлсон, Л. Ребенок от 0 до 2 лет: развитие во взаимодействии с окружающими людьми / Л. Карлсон [и др.]. - М.: Детство-Пресс, 2005. – 226с.
18. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И.Калмыкова. – М.: Просвещение, 1999. – 233 с.
19. Кольцова, М.М. Формирование двигательных функций ребенка / М.М. Кольцова // Психология развития. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2001. - С. 163-177.
20. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. - М.: ВЛАДОС, 2002. – 278 с.
21. Лехтман-Абрамович, Р.Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве / Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И.Фрадкина. – М.: Детство-Пресс, 2003. – 237 с.
22. Лич, П. Младенец и ребенок (от рождения до пяти лет) / П. Лич. – М.: Детство-Пресс, 2009. – 254 с.
23. Мещеряков, А.И. Развитие психики в процессе формирования поведения детей раннего возраста / А.И. Мещеряков. – М.: Педагогика, 2005. – 245 с.
24. Морозова, О.П. Педагогический словарь-справочник /

О.П.Морозова. – Барнаул: БГПУ, 2008. – 327 с.

25. Мухина, В.С. Возрастная психология: феномены развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Детство-Пресс, 2008. – 364с.

26. Нищева, Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 128 с.

27. Новоселова, С.Л. Генетически ранние формы мышления / С.Л.Новоселова // Развитие личности. – 2002. - № 3. – С. 274-276.

28. Новоселова, С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С.Л.Новоселова. - М.: Детство-Пресс, 2008. – 185 с.

29. Обухова, Л.Ф. Детская возрастная психология: Учебник / Л.Ф.Обухова. – М.: Владос, 2009. – 374 с.

30. Основная общеобразовательная программа ««От рождения до школы» / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М.А.Васильевой, В.В.Гербовой. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 232 с.

31. Павлова, Л.Н. Раннее детство: познавательное развитие / Л.Н.Павлова, Э.Г. Пилюгина, Е.Б. Волосова. - М.: Владос, 2003. – 187 с.

32. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.Л. Печора [и др.]. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 217 с.

33. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Римис, 2008. – 448 с.

34. Попова, М.И., Зворыгина Е.В. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 226 с.

35. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования» // Российская газета от 5 марта 2010 г. – С.5.

36. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации

от 20 июля 2011 г. № 2151 г. Москва «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Российская газета. Федеральный выпуск 5637 от 21 ноября 2011 г. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html>

37. Психологический словарь / под общей ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

38. Психология развития. Словарь /Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ.ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – Т. 3. - 176 с.

39. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Владос, 2006. – 563 с.

40. Рыжова, Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений (Из опыта работы) / Н.А. Рыжова. – М.: Линка-Пресс, 2003. - 192 с.

41. Сенсорное воспитание в детском саду / под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. – М.: Просвещение, 1989. – 237 с.

42. Смирнова, Е. О. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет / Е.О. Смирнова [и др.]. – М.: Академический проект, 2003. – 327 с.

43. Смирнова, Е. О. Методика экспертизы предметно-развивающей среды ДОУ лет / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева, И.А. Рябкова[Центр игры и игрушки МГППУ] // Психологическая наука и образование. – 2008. - № 3. – С.5-18.

44. Соколянский, И.А. Обучение слепоглухонемых детей / Ред. И.А.Соколянского и А.И. Мещерякова // Известия АПН РСФСР. Вып.121. – М., 1962. – 185 с.

45. Сорокина, А.И. Умственное воспитание в детском саду А.И.Сорокина. – М.: Просвещение, 1975. – 274 с.

46. Столяренко, Л.Д. Общая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов-

на/Д.: Феникс, 2007. – 463 с.

47. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

48. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для учащихся средних пед. учебных заведений / Г.А. Урунтаева. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 339 с.

49. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов вузов / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

50. Эльконин, Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1999. – С. 265-278.

51. Юзбекова, Е.А. Ступеньки творчества (Место игры в интеллектуальном развитии дошкольника). Методические рекомендации для воспитателей ДОУ / Е.А. Юзбекова. - М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2006. - 128 с.

Приложение 1

Форма протокола индивидуального обследования развития мышления ребенка раннего возраста (методика С.Н. Новоселовой)

Фамилия

Имя

Возраст

Группа

Дата обследования

	3 балла	2 балла	1 балл
Задание 1			
Задание 2			
Задание 3			

Итого баллов _____

Уровень развития мышления _____

Качественная характеристика _____

Подпись психолога (воспитателя): _____

Исходные показатели индивидуального развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста экспериментальной группы (методика С.Н. Новоселовой)

№ пп, имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Общая сумма баллов	Общий уровень развития мышления
1. Анна	Средний	Средний	Средний	6	Средний
2. Вова	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
3. Гриша	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
4. Даша	Низкий	Средний	Средний	5	Средний
5. Инна	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
6. Коля	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
7. Лена	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
8. Маша	Низкий	Средний	Средний	5	Средний
9. Наташа	Низкий	Низкий	Средний	4	Низкий
10. Сережа	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
11. Влада	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
12. Денис	Низкий	Средний	Низкий	4	Низкий
13. Дима	Средний	Низкий	Низкий	4	Низкий
14. Наташа	Средний	Средний	Средний	6	Средний
15. Оля	Высокий	Средний	Средний	7	Средний
16. Полина	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
17. Роза	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
18. Стас	Низкий	Низкий	Средний	4	Низкий
19. Таня	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
20. Федор	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
	в – 5% – 1 с – 35% – 7 н – 60% – 12	в – 10% – 2 с – 40% – 8 н – 50% – 10	в – 10% – 2 с – 35% – 7 н – 55% – 11		в – 10% – 2 с – 35% – 7 н – 55% – 11

**Исходные показатели индивидуального развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста контрольной группы
(методика С.Н.Новоселовой)**

№ пп, имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Общая сумма баллов	Общий уровень развития мышления
1.Алиса	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
2.Амир	Низкий	Средний	Низкий	4	Низкий
3.Вова	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
4.Вика	Низкий	Средний	Средний	5	Средний
5.Даша	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
6.Денис	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
7.Дима	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
8.Злата	Низкий	Средний	Средний	5	Средний
9.Коля	Низкий	Низкий	Средний	4	Низкий
10.Ксения	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
11.Лариса	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
12.Максим	Низкий	Средний	Низкий	4	Низкий
13.Настя	Средний	Низкий	Низкий	4	Низкий
14.Никита	Средний	Средний	Средний	6	Средний
15.Наташа	Высокий	Средний	Средний	7	Средний
16.Оля	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
17.Павел	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
18.Полина	Низкий	Низкий	Средний	4	Низкий
19.Рустам	Средний	Средний	Средний	6	Средний
20.Стас	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
	в – 5% – 1 с – 40% – 8 н – 55% - 11	в – 15% – 3 с – 45% – 9 н – 40% - 8	в – 15% – 3 с – 35% – 7 н – 50% - 10		в – 15% – 3 с – 35% – 7 н – 50% - 10

Игры-упражнения на формирование представлений об использовании предметов, имеющих фиксированное назначение

ИГРА «ЛОВИ ШАРИК!»

Оборудование: две коробочки, воздушный шарик, ленточка.

Ход игры.

Педагог показывает детям красивую коробочку, стучит по ней и спрашивает: «Что там?» Один ребенок открывает коробочку и достает оттуда воздушный шарик. Педагог эмоционально реагирует на появление шарика, радуется и говорит: «Будем играть с шариком. Его надо надуть, а потом можно бросать и ловить». После чего на глазах у детей надувает шарик и обращает внимание детей на то, что он быстро сдувается. Так повторяется 2-3 раза. Затем педагог спрашивает у детей: «Что же делать? Как же мы будем играть с этим шариком?». Показывает детям другую коробочку и приглашает ребенка постучать по коробочке и спросить: «Что там?» Он открывает коробочку и достает оттуда ленточку. Педагог восклицает: «Вот она, ленточка! Мы ее привяжем к шарик и будем играть» - и привязывает ленточку к шарик, обращая внимание на то, что шарик не сдувается. Затем дети приглашаются в круг играть с шариком. Педагог называет имя каждого ребенка и говорит ему: «Лови шарик!»

Игру можно повторить на прогулке.

ИГРА «ПОКОРМИ МИШКУ!»

Оборудование: набор детской посуды, набор детской мебели, мишка.

Ход игры. Педагог обыгрывает приход мишки к детям. Кто-то стучится в дверь, педагог спрашивает: «Кто это к нам в гости идет?». Открывает дверь и восклицает: «Это мишка к нам пришел поиграть!». Затем сажает мишку за стол и ставит перед ним обеденный прибор, в котором не хватает ложки и чашки. Педагог предлагает детям покормить мишку. Если дети не догадываются, что для кормления нужна ложка, он достает ее из буфета и дает ребенку. Затем педагог говорит, что мишка просит пить. Предлагает детям кувшин с водой и спрашивает детей: «Куда налить воду?» При затруднении просит детей достать чашку из буфета и напоить мишку. После выполнения игровых действий педагог фиксирует в слове способ действия: «Кормить надо ложкой; поить надо из чашки».

ИГРА «ПОКАТАЕМ ЗАЙЧИКОВ!»

Оборудование: два зайчика; две тележки - одна с веревкой, другая без веревки.

Ход игры. Педагог приглашает детей в игровой уголок. В гости к детям приходят два зайчика. Они хотят покататься в тележках. Педагог сажает зайчиков в обе тележки, приглашает двоих детей и просит покатай зайчиков. Он обращает внимание всех детей на то, что тележку без веревки возить неудобно, поэтому надо привязать веревку к тележке. Педагог привязывает к

тележке веревку, показывая детям, как нужно правильно взяться за веревку. Дети по очереди катают зайчиков.

ИГРА «ИСПЕЧЕМ ПИРОГИ!»

Оборудование: формочки для песка, совочки.

Ход игры. Игра проводится на улице. В теплую погоду педагог организует детей около песочницы и предлагает им испечь пироги для кукол. Педагог раздает детям формочки. Если они начинают брать песок руками, педагог останавливает их и говорит: «Руками песок брать нельзя. Чем можно брать песок?». Раздает детям совочки, показывает, как надо набирать песок, насыпать его в формочки и «печь пироги». Педагог уточняет, что песок надо набирать совочком.

ИГРА «ПЕРЕВЕЗЕМ ИГРУШКИ!»

Оборудование: машинка, веревка, кирпичики, котятка.

Ход игры. Педагог приглашает детей в игровой уголок и говорит, что им сегодня принесли новые игрушки (кирпичики и котятка). Игрушки лежат у двери на салфетке. Эти игрушки надо перевезти в игровой уголок, и дети будут с ними играть. Педагог говорит детям, что перевезти их удобно на машине, показывая ее (машина без веревки). Предлагает ребенку нагрузить несколько кирпичиков и привезти их. Если ребенок не обращает внимание на то, что у машины нет веревки, педагог не останавливает его, а дает убедиться, что без веревки возить машину неудобно. Затем фиксирует внимание всех детей на веревку и привязывает ее к машине. Дети по очереди перевозят игрушки, а затем строят из кирпичиков дорожку для котятка.

ИГРА «ПОЙМАЙ РЫБКУ!»

Оборудование: бассейн (или пластмассовый таз), пластмассовые рыбки, сачок.

Ход игры. Педагог приглашает детей к бассейну и говорит, что там — рыбки, показывает и говорит, что рыбки плавают быстро, когда на них дуешь. Дети дуют на рыбок. Затем педагог предлагает им поймать рыбку, обращая внимание детей на сачок, показывает действие с ним: «Вот, рыбка поймалась!». Каждый ребенок ловит рыбку. При затруднении педагог помогает. Затем педагог обобщает: «Рыбку удобно ловить сачком». В конце игры дети спрячут рыбок в свои ладошки и выполняют действия по подражанию - «рыбка плышет».

ЗАНЯТИЕ «НА ЧЕМ МЫ СИДИМ?»

Оборудование: подносы, мелкие игрушки: грибы, елочки.

Ход игры. Педагог приглашает детей в учебную комнату, в которой все стульчики спрятаны. На столах на подносах лежат игрушки. Педагог садится на свой стул и приглашает детей тоже сесть. Не обращая внимание на то, что дети стоят, педагог сообщает: «У вас на подносах лежат красивые игрушки - елочки и грибочки. Сегодня надо посадить елочки. Грибочки оставьте на подносах». Затем он спрашивает: «Дети, а почему вы стоите? Садитесь!». Если дети не говорят, что у них нет стульчиков, педагог сообщает: «Вот я сижу - мне удобно. А на чем я сижу? А где же ваши стульчики? Давайте,

поищем их». После того как дети найдут и поставят свои стульчики, педагог говорит: «Как удобно всем детям сидеть на стульчиках, теперь можно сажать елочки». В конце занятия педагог спрашивает детей: «На чем удобно сидеть?» - и делает вывод, что людям удобно сидеть на стульях.

ИГРА «ДОСТАНЬ ШАРИКИ ИЗ БАНКИ»

Оборудование: желобки, пластмассовые шарики, сачок, банка (5 л) с водой.

Ход игры. Проводится на ковре. Педагог показывает детям желобок и говорит, что они сегодня будут катать шарики по желобку. А шарики - в банке, их надо достать. Педагог дает ребенку сачок и просит его достать шарик. Потом дети по очереди достают сачком шарики. Педагог уточняет, как удобно доставать сачком шарики из банки. Затем раздает детям желобки, и они катают свои шарики.

ИГРА «КУКЛЫ ПРИШЛИ В ГОСТИ»

Оборудование: детская мебель, детская посуда, конфеты, две куклы.

Ход игры. Проводится в игровом уголке. Педагог обыгрывает неожиданный приход двух кукол к детям в гости. Затем говорит, что гостей надо угощать чаем. Педагог сажает кукол за стол и спрашивает детей, что надо поставить на стол, чтобы угостить кукол чаем. Если дети не отвечают, педагог спрашивает: «Из чего пьют чай?» Затем просит детей достать из буфета чашки, блюдца, ложки, вазу и расставить все на стол. Один ребенок разливает чай (из чайника), другой - мешает его в чашках, третий - угощает кукол конфетами. В конце игры педагог уточняет, что люди пьют чай из чашек, и кукол тоже надо поить из чашек.

ИГРОВОЕ ЗАДАНИЕ «ПОЛЕЙ ЦВЕТОК!»

Оборудование: набор предметов: лейка, банка, чашка; комнатное растение.

Ход игры. Дети сидят за столами, перед ними на стол ' ставят комнатное растение. В дальнем углу комнаты стоит ведро с водой. В стороне, на другом столе стоят чашка, лейка, банка. Педагог просит детей полить цветок. В случае затруднения педагог просит ребенка (или двух детей) набрать из ведра воду в руки, обращает внимание детей на то, что вода из рук выливается. Затем говорит о том, что есть разные предметы - в них удобно набирать воду. Педагог просит детей по очереди принести воду в разных предметах. После действия детей, он обобщает в слове полученный детьми практический опыт: «Воду надо брать чашкой, лейкой, банкой. Поливать цветок удобнее всего из лейки».

Игры-упражнения на формирование представлений об использовании вспомогательных средств в проблемной практической ситуации

ИГРА «ДОСТАНЬ КЛЮЧИК»

Оборудование: заводная игрушка, ключик.

Ход игры. Педагог показывает ребенку новую заводную игрушку. Ключик от игрушки висит так высоко, что, стоя на полу, ребенок не может его достать. Задача заключается в том, чтобы использовать стул в качестве вспомогательного средства для достижения цели (для доставания ключика).

Стул находится в поле зрения ребенка. Педагог просит ребенка достать ключик. Он дает возможность ребенку пробовать различные методы: подпрыгивать, становиться на носки, тянуться рукой - и помогает ребенку сделать вывод, что таким образом ключик не достать, потому что он висит высоко. Затем педагог предлагает ребенку подумать и поискать, что может помочь ему достать ключик, т.е. направляет ребенка на активный поиск вспомогательного средства.

ИГРА «ДОСТАНЬ МИШКЕ МЯЧИК!»

Оборудование: мишка, мяч, палка.

Ход игры. Педагог приглашает ребенка поиграть с мишкой в мячик, закатывает мячик под шкаф так, что рукой его не достать. Мишка «просит» у ребенка мячик. Ребенок должен догадаться использовать палку для доставания мячика. Палка находится в поле зрения ребенка. Если ребенок не догадывается использовать палку, педагог помогает анализировать условия. Он указывает жестом на палку и говорит: «Мы не могли рукой достать мячик. Мы искали, что поможет, и нашли палку. Мы достали мячик палкой». Затем педагог играет с ребенком и мишкой в мячик. В конце игры педагог обобщает: «Если рукой достать нельзя, надо искать, что поможет».

ИГРА «ДОСТАНЬ КУКЛЕ ШАРИК!»

Оборудование: кукла, пластмассовый шарик, желобок.

Ход игры. Педагог показывает ребенку куклу и желобок, говорит: «Кукла хочет с тобой поиграть. Надо достать шарик. Достань шарик!». Шарик лежит на шкафу так высоко, что, стоя на полу, ребенок не может достать шарик. Для этого он должен взять стул, находящийся в его поле зрения. Если ребенок не догадывается использовать стул, педагог помогает ему проанализировать условия задачи: «Рукой можешь достать шарик? Подумай, что тебе поможет достать шарик?» При этом педагог указывает жестом на стул.

ИГРА «ДОСТАНЬ МЯЧ!»

Оборудование: мяч, сачок с длинной палочкой.

Ход игры. Игра проводится в зале. Играя с детьми в мяч, педагог «случайно» закатывает его под шкаф. Чтобы достать мяч, дети должны использовать сачок с длинной палочкой, который нужно принести из групповой комнаты. При затруднении педагог напоминает детям, что в

групповой комнате лежит предмет, который поможет им достать мяч. После выполнения задания педагог обобщает: «Если рукой достать нельзя, надо всегда искать, что поможет».

ИГРА «ВОЗДУШНЫЕ ШАРЫ»

Оборудование: шесть воздушных шаров с длинными ленточками.

Ход игры. Педагог приносит в учебную комнату несколько воздушных шаров. К шарам заранее прикреплены длинные ленточки. Дети бросают шары вверх и пытаются их поймать. Несколько шаров падает на шкаф. Педагог предлагает детям достать шары со шкафа. Дети тянут шары за ленточки, если могут достать, если же нет, должны догадаться использовать вспомогательное средство: скамейку, стул, банкетку и т.д.

Если дети не используют эти вспомогательные средства, на помощь приходит педагог. В конце игры педагог обобщает действия детей: «Если ленточка свисает, шарик удобно достать за ленточку, а если ленточки не видно, надо искать стул, скамейку».

ИГРОВОЕ ЗАДАНИЕ «УКРАСИМ КОМНАТУ!»

Оборудование: пластмассовые снежинки с ниточками (или фонарики с ниточками).

Педагог сообщает детям, что скоро будет праздник - Новый год; надо украсить комнату, повесить снежинки. Он говорит, что снежинки надо повесить в разные места комнаты: на высокую планку около доски, на гвоздик около картины, на гвоздик около книжной полки и т.д. Затем детям раздают снежинки и предлагают их повесить. Дети должны использовать различные вспомогательные средства - стулья, скамейку, банкетку, которые находятся вне поля их зрения. При затруднении педагог помогает найти эти средства и выполнить задание каждому ребенку. Все радуются украшениям, и каждый ребенок рассказывает, что ему помогло так высоко повесить снежинку.

ИГРА «ДОСТАНЬ КАМЕШКИ!»

Оборудование: аквариум, банка с камешками, деревянная ложка с длинной палочкой.

Ход игры. Педагог обращает внимание детей на аквариум и говорит: «В аквариуме рыбки живут. А в банке есть камешки. Надо достать из банки камешки и опустить их в аквариум». Недалеко от банки лежит ложка. Если дети тянутся рукой достать камешки, педагог говорит: «Нет, рукой неудобно, рукав можно замочить. Надо подумать, чем удобно доставать камешки. Попробуем достать их ложкой». Педагог показывает способ действия. Дети по очереди достают камешки и опускают в аквариум. Педагог сообщает: «Ложкой удобно доставать камешки из банки».

Игры-упражнения на формирование метода проб как основного способа решения наглядно-действенных задач

ИГРА «ЗВЕНИ, КОЛОКОЛЬЧИК!»

Оборудование: дощечка с укрепленными на ней колокольчиком с веревочкой, привязанной к язычку, и двумя «ложными» веревочками.

Ход игры. На видном и легкодоступном месте подвешивается дощечка с колокольчиком. Она висит так, что ребенок не может достать рукой веревочку и позвонить в колокольчик. Две «ложные» веревочки, более длинные, чем привязанная, прикреплены к дощечке по обе стороны колокольчика. Чтобы позвонить в колокольчик, ребенок должен потянуть за ту веревочку, которая прикреплена к язычку. Вначале ребенку дается только общая инструкция: «Позвони в колокольчик!» Если он начинает подпрыгивать, стремясь схватиться за язычок колокольчика, педагог говорит: «Подумай, что тебе может помочь позвонить в колокольчик». Ребенок чаще всего начинает тянуть за наиболее длинную веревочку. Но колокольчик при этом не звенит. Предоставив ребенку возможность самостоятельно несколько раз дернуть за «ложную» веревочку, педагог говорит: «Ты слышишь, что колокольчик не звенит, попробуй дернуть за другую веревочку!» - и дает возможность ребенку попробовать тянуть за все веревочки. Наконец, когда колокольчик зазвенел, педагог спрашивает: «А теперь почему звенит колокольчик?» - и помогает ребенку увидеть, что эта веревочка непосредственно прикреплена к колокольчику, а две другие - нет. В конце игры педагог просит ребенка последовательно рассказать о своих действиях и закрепить в словесном плане верные способы действия. «Сначала ты тянул за непривязанную веревочку, и колокольчик не звенел. Потом ты тянул за привязанную - колокольчик зазвенел».

ИГРА «УГАДАЙ, ЧТО В ТРУБКЕ ЛЕЖИТ?»

Оборудование: прозрачная трубка с отверстиями на обоих концах; сверток, в котором маленькая машинка; короткая и длинная палочки.

Ход игры. Педагог показывает ребенку прозрачную трубку, обращая внимание на то, что в середине трубки что-то лежит. Заинтересовав ребенка, педагог предлагает достать сверток и посмотреть, что там лежит. Ребенок должен найти подходящий предмет-орудие для выталкивания свертка из трубки. В случае затруднения педагог показывает ему, как методом проб можно выполнить задание. Берет вначале короткую палочку и пытается вытолкнуть ею сверток. При этом он говорит: «Видишь, палочка до свертка не достает». Затем берет длинную палочку и выталкивает сверток, восклицая: «Достали!» При этом обращает внимание детей на свойства предмета-орудия: «Если одной палочкой не достать, надо искать другую, попробовать другой палочкой». После этого педагог дает ребенку поиграть с машинкой.

ИГРА «ПОСТРОЙ ЗАБОР!»

Оборудование: домик, кирпичики с отверстиями (или кубики), палочки-колышки (пластмассовые); набор предметов: молоток, гаечный ключ, отвертка.

Ход игры. На столе стоит пластмассовый домик. Педагог просит ребенка построить забор вокруг этого домика. Рядом лежит набор пластмассовых кирпичиков (кубиков) с отверстиями. В отверстия нужно вставить пластмассовые палочки. Рукой палочки вставить трудно, нужно забить их в каждое отверстие с помощью игрушечного молотка. Молоток, гаечный ключ, отвертка лежат на столе. Ребенок должен выбрать нужное орудие, молоток, и использовать его для забивания палочек. Педагог предоставляет ребенку возможность пробовать, чем лучше забивать гвозди. Затем он просит ребенка объяснить, почему он выбрал молоток.

ИГРА «САМОЛЕТЫ ЛЕТЯТ!»

Оборудование: самолет из пластмассового конструктора, гаечный ключ, молоток, отвертка.

Ход игры. Педагог предлагает ребенку поиграть с самолетом, гайки которого плохо укреплены. Ребенок должен догадаться выбрать среди предметов, имитирующих орудия труда, гаечный ключ и использовать его для укрепления гаек. В случае затруднения педагог дает возможность ребенку пробовать закручивать гайки различными предметами и выбрать необходимый - гаечный ключ. Затем педагог помогает ребенку закрутить гайки, т.е. выполнить практические действия. После этого следующий ребенок повторяет все действия. Затем разворачивается сюжет игры: «Самолеты заправляются и готовятся к полету. Самолеты - летят. Самолеты «идут» на посадку. Самолеты сели на площадку в аэропорту» и т.д.

**Итоговые показатели индивидуального развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста экспериментальной группы
(методика С.Н. Новоселовой)**

№ пп, имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Общая сумма баллов	Общий уровень развития мышления
1. Анна	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
2. Вова	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
3. Гриша	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
4. Даша	Средний	Средний	Средний	6	Средний
5. Инна	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
6. Коля	Высокий	Высокий	Высокий	9	Высокий
7. Лена	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
8. Маша	Высокий	Средний	Средний	7	Средний
9. Наташа	Средний	Низкий	Средний	5	Средний
10. Сережа	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
11. Влада	Высокий	Средний	Средний	7	Средний
12. Денис	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
13. Дима	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
14. Наташа	Средний	Средний	Средний	6	Средний
15. Оля	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
16. Полина	Высокий	Высокий	Высокий	9	Высокий
17. Роза	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
18. Стас	Высокий	Средний	Средний	7	Средний
19. Таня	Средний	Средний	Средний	6	Средний
20. Федор	Средний	Средний	Средний	6	Средний
	в – 25% – 5 с – 75% – 15 н – 0	в – 20% – 4 с – 75% – 15 н – 5% – 1	в – 20% – 4 с – 40% – 8 н – 40% – 8		в – 20% – 4 с – 80% – 16 н – 0%

Приложение 8

Итоговые показатели индивидуального развития наглядно-действенного мышления детей раннего возраста контрольной группы (методика С.Н.Новоселовой)

№ пп, имя ребенка	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Общая сумма баллов	Общий уровень развития мышления
1.Алиса	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
2.Амир	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
3.Вова	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
4.Вика	Низкий	Средний	Средний	5	Средний
5.Даша	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
6.Денис	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
7.Дима	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
8.Злата	Низкий	Средний	Средний	5	Средний
9.Коля	Низкий	Низкий	Средний	4	Низкий
10.Ксения	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
11.Лариса	Средний	Средний	Низкий	5	Средний
12.Максим	Низкий	Средний	Низкий	4	Низкий
13.Настя	Средний	Низкий	Низкий	4	Низкий
14.Никита	Средний	Средний	Средний	6	Средний
15.Наташа	Высокий	Средний	Средний	7	Средний
16.Оля	Средний	Высокий	Высокий	8	Высокий
17.Павел	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
18.Полина	Низкий	Низкий	Средний	4	Низкий
19.Рустам	Средний	Средний	Средний	6	Средний
20.Стас	Низкий	Низкий	Низкий	3	Низкий
	в – 5% – 1 с – 45% – 9 н – 50% - 10	в – 15% – 3 с – 45% – 9 н – 40% - 8	в – 15% – 3 с – 35% – 7 н – 50% - 10		в – 15% – 3 с – 40% – 8 н – 45% - 9

