

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра дошкольной педагогики и психологии

**Выпускная квалификационная работа**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-  
ОРУДИЙНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Работу выполнила:  
студентка Z-5652 группы  
по специальности 050707.65  
Педагогика и методика  
дошкольного образования  
Вакаренко Татьяна Вячеславовна

\_\_\_\_\_  
(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»  
зав. кафедрой Л.В. Коломийченко

\_\_\_\_\_  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2016 г.

Руководитель:  
кандидат пед. наук, доцент кафедры  
дошкольной педагогики и психологии  
Хохрякова Юлия Михайловна

\_\_\_\_\_  
(подпись)

Пермь  
2016

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>Введение</b> .....	3
<b>Глава I. Теоретические аспекты исследования проблемы формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста</b> .....	7
1.1. Особенности развития предметно-орудийной деятельности у детей раннего возраста .....	7
1.2. Развивающий потенциал предметно-орудийных действий детей раннего возраста .....	13
1.3. Методические аспекты формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста .....	21
Выводы по первой главе.....	24
<b>Глава II. Прикладные аспекты исследования проблемы формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста</b> .....	26
2.1. Задачи и организация исследования.....	26
2.2. Определение параметральных характеристик и разработка диагностического инструментария для определения уровня сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста .....	27
2.3. Анализ результатов диагностики уровня сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста .....	33
2.4. Разработка перспективного плана работы по формированию предметно-опосредованных действий у детей раннего возраста .....	43
2.5. Изучение и интерпретация результатов опытно-поисковой работы.....	49
Выводы по второй главе .....	53
<b>Заключение</b> .....	54
<b>Библиографический список</b> .....	56

## ВВЕДЕНИЕ

В современный период реформирования образования внимание ученых и практиков концентрируется на изучении развивающего потенциала ведущей в том или ином возрастном периоде деятельности с целью обеспечения возможно более полной его актуализации. В раннем возрасте, согласно концепции А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, ведущей является предметная деятельность. Ее сущностной характеристикой является выполнение действий с предметами в соответствии с их культурным значением и общественно принятым способом действия.

Важнейшим видом предметных действий признаются предметно-орудийные. Их специфической особенностью является опосредованный характер: в процессе их выполнения один предмет (орудие) используется для воздействия на другой.

Проблема развития предметной деятельности детей изучалась в разных аспектах: с точки зрения развития движений (М.Ю. Кистяковская), как этапы в развитии поведения младенца (Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова), в контексте развития предметных действий (Р.Я. Лехтман-Абрамович, Л.Н. Павлова) или игровой деятельности (Ф.И. Фрадкина, С.Л. Новоселова). Как доказывают исследователи, овладение предметно-орудийными действиями оказывает позитивное влияние на разные сферы познавательного, личностного, физического развития детей. Происходит приобщение ребенка к культуре, формируются главные психологические новообразования этого периода: восприятие, наглядно-действенное мышление, речевая функция, познавательная активность, зрительно-моторная координация, целенаправленность и произвольность поведения. Сформированность предметных действий во многом определяет дальнейшее психическое развитие ребенка, оказывает влияние на становление разных видов детской деятельности (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин).

Решающая роль в освоении ребенком раннего возраста предметных действий принадлежит взрослому, который выполняет функции носителя и регулятора способа действия, поощряя или порицая те или иные проявления ребенком активности в отношении предмета. Между тем наблюдения показывают, что воспитатели групп раннего возраста не уделяют должного внимания данному виду действий. Соответствующие задачи слабо представлены и в современных программах дошкольного образования, не смотря на то, что необходимость формирования у детей раннего возраста действий с предметами-орудиями закреплена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Таким образом, в настоящее время в педагогической теории и практике имеет место **противоречие** между признанием высокого развивающего потенциала предметно-орудийных действий и его недостаточной реализацией в образовательном процессе, осуществляемом в группах раннего возраста.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему** исследования, состоящую в поиске путей совершенствования процесса формирования у детей раннего возраста предметно-орудийных действий и способов актуализации их развивающего потенциала.

В рамках данной проблемы была определена **тема** нашего исследования: «Педагогические условия формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста».

**Цель исследования** – теоретическое обоснование и экспериментальное изучение процесса формирования у детей раннего возраста предметно-орудийных действий.

**Объект исследования** – формирование предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

**Предмет исследования** – педагогические условия формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

**Контингент исследования** – дети раннего возраста в количестве 20 человек.

В основу исследования положена **гипотеза** о том, что эффективность формирования у детей раннего возраста предметно-орудийных действий повысится, если:

- будет определен наличествующий уровень сформированности предметно-орудийных действий детей;
- перспективный план работы по формированию предметно-орудийных действий будет разработан и реализован в соответствии с дидактическими принципами развивающей направленности, последовательности, индивидуализации, вариативности, повторности.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Изучить теоретические основы проблемы формирования предметно-орудийных действий детей в период раннего детства, обосновать ее актуальность.
2. Модифицировать диагностический инструментарий и изучить уровень сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.
3. Разработать перспективный план работы по формированию у детей раннего возраста предметно-орудийных действий, осуществить его апробацию и определить его эффективность.

Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих **методов** исследования: теоретический анализ и обобщение психолого-педагогических источников по проблеме исследования, диагностическое обследование детей, количественный и качественный анализ данных, опытно-поисковая работа.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили: концепция периодизации возрастного развития (Л.С. Выготский,

Д.Б. Эльконин и др.); психологическая теория деятельности и ее педагогический аспект (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, В.П. Зинченко, Д.Б. Эльконин и др.); теоретические аспекты исследований развития в раннем возрасте предметно-орудийной деятельности (А.В. Ильин, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, Ф.И. Фрадкина, Д.Б. Элькин и др.) и наглядно-действенного мышления детей (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин, А.А. Люблинская и др.)

**База исследования:** МАДОУ «Детский сад № 28 «Пермская академия детства» г. Перми.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке педагогического диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень сформированности предметно-орудийных действий детей раннего возраста, а также перспективного плана работы по формированию предметно-орудийных действий детей. Данные материалы могут быть использованы в практической деятельности гувернеров и воспитателей групп раннего возраста дошкольных образовательных организаций.

**Структура работы.** Работа содержит введение, две главы, заключение, библиографический список из 54 источников. Текст изложен на 60 страницах, содержит 5 рисунков, 11 таблиц.

# Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ОРУДИЙНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Особенности развития предметно-орудийной деятельности у детей раннего возраста

Понятие «ранний возраст» имеет в современной литературе неоднозначную интерпретацию. Согласно признанной в отечественной науке периодизации психического развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), ранним возрастом называется стабильный период детской жизни между кризисами одного года и трех лет, который вместе с младенчеством составляет эпоху раннего детства [10; 54].

В качестве объективного критерия периодизации еще в конце 30-х XX века А.Н. Леонтьевым было предложено рассматривать «ведущий тип деятельности». Как отмечал ученый, ведущей является «такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [24, с. 514]. В раннем возрасте ведущей, как доказывает Д.Б. Эльконин, становится предметная деятельность [52; 53; 54].

А.Н. Леонтьев рассматривал в качестве предметной любую внешнюю (практическую) деятельность человека, отмечая, что предметность является ее конституирующей характеристикой [23]. Л.А. Венгер предлагал называть «предметным действием определенный тип практического, задачей которого является достижение определенных изменений предметной ситуации, не имеющих продуктивного характера» [6, с. 57].

В отличие от них Д.Б. Эльконин полагал, что квинтэссенция предметной деятельности детей раннего возраста заключается в понятии предметного действия, понимаемого как «действие с предметом в

соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно выработанным способом его использования» [53, с. 315-316].

Генетически первыми действиями с предметами, освоение которых начинается в середине первого года жизни, являются манипулятивные действия. Их осуществление определяется физическими свойствами объектов без учета их социального предназначения. Среди манипулятивных действий Р.Я. Лехтман-Абрамович выделяет «результативные» и «соотносящие» [26]. Первые представляют собой непосредственное воздействие на предмет, вызывающее его перемещение (притягивание, отталкивание) или видоизменение (сжатие, похлопывание). Вторые заключаются в придании определенного взаиморасположения двум или нескольким предметам или их частям, «причем возможность и пути достижения этого взаимного положения определяются внешними свойствами указанных предметов и взаимным соответствием этих свойств», замечает Л.А. Венгер [6, с. 50]. Экспериментируя с предметами, по-разному воздействуя ими друг на друга, ребенок выявляет связи между ними. И, наконец, на втором году жизни осуществляется переход к действиям нового качества – собственно предметным, специфически-человеческим действиям на основе выработанных в культуре способов употребления предметов. Прежде всего, это – орудийные действия.

По мнению Д.Б. Эльконина, принципиальное отличие предметного действия состоит в том, что процесс овладения им «неразрывно связан с построением самим ребенком образа этого действия, тождественного тому образцу, носителем которого выступает взрослый». И потому даже учет физических свойств предмета «происходит только на основе включения их в образ действия, постепенно создаваемый ребенком» [53, с. 313, 316].

По замечанию А.В. Ильина, «предметное действие впервые в жизни ребенка возникает как действие с ситуативно заданным значением предмета, не обладающим высокой степенью обобщенности, то есть как нормативное предметное действие» [20, с. 4]. Носителем образца действия является



взрослый, но предъявляемая им «норма», которая «предписывает ребенку вполне определенный способ действия в ситуации, выделяя его из спектра возможных», может иметь не только общественно принятый, но и ситуационно обусловленный характер [20, с. 6].

П.Я. Гальперин предложил дифференцировать предметно-орудийные действия детей на «ручные» и «собственно орудийные». При выполнении «ручного» действия предмет является как бы дополнением руки, ее продолжением. В случае орудийного действия рука подчиняется логике орудия, подстраивается под предмет-орудие. Таким образом происходит приспособление действия к особенностям предмета, чтобы достичь поставленной цели [11].

Наблюдая за формированием у ребенка употребления ложки в ситуации приема пищи, П.Я. Гальперин отметил, что движения ребенка вынужденно перестраиваются в той мере, в какой они противоречат собственной логике орудия. Простая «орудийная логика ложки» особенно ясно выступает, когда ребенок, зачерпнув жидкость, обтирает ее о край тарелки. «Орудийная логика ложки» противоречит непосредственному (натуральному) способу ее применения в данной ситуации – ребенку даже удобнее держать ложку как можно ближе к рабочему концу, зажав ее в кулачок.

Логика орудия не выступает перед ребенком как нечто очевидное, она должна быть раскрыта и приспособлена в процессе целенаправленного обучения. Описывая процесс превращения «ручной» операции в «орудийную», П.Я. Гальперин основное внимание уделяет моментам перестройки движений ребенка, приспособления руки к физическому свойству предмета-орудия, оставляя в тени роль и функцию взрослого в ходе обучения ребенка пользоваться такими предметами.

Исследования Д.Б. Эльконина позволили уточнить представление о специфике орудийного действия и выявить психологический механизм его построения [50]. Основной акцент он делает на социальном аспекте

овладения орудийными действиями. Анализируя процесс их формирования, автор подчеркивает, что на самом деле ребенок не просто приспосабливается к физическим свойствам предмета, а включает предмет в образец правильного использования, который задает ему взрослый. В совместной деятельности взрослого с ребенком слиты воедино усвоение общественной функции предмета и технические приемы его осуществления. Развитие предметного действия происходит путем превращения совместного действия в действие, разделенное с взрослым, а затем и самостоятельное.

Д.Б. Эльконин следующим образом описывает природу и процесс усвоения ребенком раннего возраста предметного действия [51]:

- Предметные действия формируются только в совместной деятельности с взрослым. Смысловым центром ситуации, в которой происходит усвоение предметных действий, является взрослый и совместная деятельность с ним.
- Освоение предметного действия предполагает наличие у ребенка стремления следовать предлагаемому взрослым образцу действия.
- В первую очередь ребенок осваивает функцию предмета-орудия, т.е. цель и смысл действия, с которыми он знакомится через взрослого, в совместной с ним деятельности.
- Операционально-технический состав предметного действия формируется на основе образца, задаваемого взрослым. Соответствие действий ребенка этому образцу выступает критерием правильности использования предмета-орудия.
- Овладение предметным действием осуществляется путем построения образа действия с предметом-орудием, который складывается в результате разнообразных проб и в совместной деятельности со взрослым.
- Образ действия включает в себя понимание функции предмета, цели действия и учет соотношения элементов ситуации, орудий и достижения цели.

- Создание образа действия является итогом формирования предметно-орудийного действия. Этим оно отличается от простого копирования, которое осуществляется путем воспроизведения внешнего рисунка действия без осознания его смысла.

Такое представление о развитии орудийных действий раскрывает их психологическую и общественную природу, зависимость от культуры того общества, в котором растет ребенок.

Д.Б. Эльконин указывает на два обстоятельства, осложняющих полноценное освоение ребенком предметных действий: 1) в уже сформированном действии, в его операционально-технической стороне в снятом виде уже содержатся и функции орудия и образец, на котором оно выработано; 2) образец, предъявляемый взрослым, выступает в нерасчлененном виде в ситуации совместного действия [51].

По мере освоения ребенком специфического использования предметно-орудий действия приобретают частично-совместный, а затем и самостоятельный характер.

Т.О. Гиневская изучала стадии развития овладения орудийными операциями детьми различного возраста [51]. В частности, ею было установлено, что на ранних этапах овладения действия ребенка не подчинены еще логике самого орудия, хотя из наблюдений за взрослым, ребенок знает о назначении орудия (в данном конкретном случае – молотка). На следующей стадии ребенок овладевает внешним рисунком действия, но сами действия осуществляются без учета внутренних динамических особенностей совершаемой работы (не используют инерционные силы, силу тяжести и т.п.). И, наконец, на последней стадии – поза и движения ребенка (тоническая и фазические составляющие действия) перестраиваются в соответствии с внутренними динамическими особенностями совершаемой операции. В данном исследовании удачно прослежена логика орудия с точки зрения ее изначально внешней представленности субъекту и преодоления натуральной

формы двигательной активности, как генетически исходного «материала» для построения предметного действия.

Систематическое изучение процесса становления предметно-орудийного действия позволило П.Я. Гальперину уточнить его основные стадии:

1. Стадия целенаправленных проб осуществления действия;
2. Стадия подстерегания, в ходе которой ребенок как бы «стережет» появления определенного положения используемого орудия;
3. Стадия навязчивого вмешательства характеризуется настойчивостью в приверженности одного и того же способа действия;
4. Стадия объективной регуляции – появление ориентировки действия на объективные материальные условия предметной ситуации [11].

Таким образом, предметно-орудийная деятельность является ведущей в раннем детстве, обеспечивая развитие всех сторон жизни ребенка. Предметное действие есть элемент человеческой культуры. Д.Б. Эльконин выделяет в структуре предметного действия две основные составляющие: общую схему, связанную с общественным значением предмета и операционально-техническую составляющую. Логика развития предметной деятельности в индивидуальном развитии ребенка разворачивается от освоения ее мотивационно-потребностной стороны к освоению операционально-технической. Усвоив общую схему действия, ребенок как бы «прилаживает» ее к физическим свойствам реальных объектов.

Освоение детьми предметно-орудийных действий происходит только в процессе совместной с взрослым деятельности на основе активного подражания задаваемому взрослым образцу выполнения действия. Первоначально орудие служит продолжением руки, ребенок пытается действовать им как рукой; затем он улавливает смысл и схему орудийного действия, которое частично, а иногда и полностью удается осуществить; и наконец, ребенок полностью овладевает техникой выполнения орудийного действия, подчиняя свои движения «логике орудия».

## **1.2. Развивающий потенциал предметно-орудийных действий детей раннего возраста**

Двигательную активность ребенка первых недель и месяцев жизни характеризуют недифференцированные движения, представляющие собой рефлекторные реакции. По данным Н.Л. Фигурина и М.П. Денисовой, первыми дифференцированными движениями младенца являются именно движения рук – ощупывание и хватание [47]. Появление дифференцированных движений рук сопровождается возникновением способности удерживать отдельные группы мышц в известной степени тонического напряжения, отличного от общесоматического тонуса, а также их рассматриванием. Таким образом, на функциональном уровне рука ребенка превращается в элемент активного расширения пространства его активности. Дотягивание, захватывание и удержание предмета сопровождается фиксацией взгляда ребенка на поверхности предмета. Развитие сенсомоторной координации завершается актом хватания, который формируется приблизительно к пяти месяцам. Совершенствуется и тактильно-кинестетическая чувствительность ладонной поверхности и пальцев, а также координация ее связей со зрительной системой, закладываются основы для развития пространственно-предметного восприятия.

Принципиально важной и определяющей является роль взрослого. Именно он создает ситуацию, в которой происходит развитие ориентировки ребенка в характеристиках окружающего пространства, предлагает ребенку предмет, вызывая тем самым его направленную активность – дотягивание, прикосновение, хватание и т.д. Без создания специальной ситуации манипулирования с предметом, предлагаемым взрослым, ребенок остается всецело поглощенным эгоцентрическими «действиями» – сосанием пальца, perseverаторными движениями, раскачиванием и т.п. При этом, замечает М.Ю. Кистяковская, стереотипные движения находятся в антагонистических

отношениях с прогрессивными; первые закрепляются при отсутствии условий для развития вторых и затрудняют их возникновение. Развитие и оформление прогрессивных движений (захватывания и удержания предмета, ползания, предметных действий и др.) ведет ко все более редкому и кратковременному появлению стереотипных.

Как отмечает Ф.И. Фрадкина, в возрасте 6-7 месяцев ребенок совершает в основном однообразные неспецифические манипуляции. Младенцы как бы не замечают способа действия с предметом, и вся их активность направлена на сам предмет – на его схватывание и удержание. К началу второго года жизни в арсенале ребенка уже имеется достаточное количество специфических действий, в которых он, подражая взрослому, воспроизводит внешний рисунок движения. Но это еще только воспроизведение специфического движения взрослого, а не собственное предметное, действие ребенка. Свидетельством этого является хорошо известный факт, который заключается в том, что ребенок, как правило, требует именно тот предмет, который находился в руках взрослого. Особенность этих первичных специфических манипуляций ребенка с предметом состоит в том, что они закреплены за теми единичными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе с взрослым и усвоены [21].

В ходе манипулирования с предметами, предлагаемыми взрослым, ребенок «наталкивается» на их свойства, заданные специальной конструкцией этих предметов (погремушки и т.п.). Выделенные пространственные характеристики предметов (на первом году жизни) фиксируются посредством особых новообразований психики – «сенсорных прототипов» (Л.А. Венгер) – особенностей собственных движений ребенка, направленных на предмет, а также «предметных прототипов» (на 2-3 году жизни) – представлений об отдельных знакомых предметах, применяемых в качестве «меры» свойств других предметов [6]. Тем самым у ребенка вырабатываются способы оперирования с вещами, с учетом их наиболее

явных свойств и отношений, что является необходимой предпосылкой для возникновения предметных действий. На этом этапе роль взрослого заключается в санкционировании направленной активности ребенка: взрослый в определенной степени инициирует и подкрепляет его пробующие движения, посредством которых строится образ действия.

На втором году жизни для воспроизведения показанного действия с предметом детям уже не требуется непременно тот же самый предмет, появляется возможность переноса действия на другие предметы. Данный этап (а он продолжается примерно от 12 до 14-15 месяцев) можно назвать этапом функционального действия. В этот период ребенок становится более активным и часто подражает наблюдаемым действиям взрослых. Например, воспроизводит «разговор по телефону», «чтение книжки» и пр.

Перенос действия осуществляется двумя путями: первый – это перенос действия с одного предмета на другой. Например, ребенок научился пить из чашки» а затем воспроизводит те же движения «питья» из стаканчика, кружки, другой чашки и пр. На основании такого переноса происходит обобщение функции предмета. Второй путь – это перенос действия в другую ситуацию. Например, научившись пользоваться ботиночками, ребенок натягивает их на ножку стула, на мячик и пр. Здесь ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях. Благодаря этим двум переносам происходит отрыв действия от единичного предмета и конкретной ситуации.

С.Л. Новоселовой установлено, что в онтогенезе происходит практическое освоение ребенком иерархии все более обобщенных способов решения практических задач предметной деятельности, общения, игры. Для ребенка достижение цели (игрушки) не исчерпывает познавательной задачи, возникающей в процессе ее достижения. Предмет-орудие, с помощью которого была получена игрушка, становится объектом ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка. Эта познавательная деятельность, направленная на предмет, использованный в качестве орудия, развивается

вплоть до воссоздания исходной ситуации и повторного решения, происходящего как бы в игровом плане [30].

По мере освоения ребенком предметных действий формируется их произвольность. А.В. Запорожец выдвинул гипотезу, подтвержденную в экспериментальном исследовании М.И. Лисиной, о том, что для того чтобы движение человека стало произвольным, оно сперва должно стать ощущаемым, т.е. приобрести сигнальное значение [17, 25].

Работы А.А. Ухтомского, Н.А. Берштейна, П.К. Анохина и Е.Н. Соколова, а также П.Я. Гальперина и А.В. Запорожца убедительно показывают, что эффективное выполнение целенаправленного действия возможно лишь при условии его адекватного регулирования, в том числе и в процессе самого выполнения. Возможно, именно этим обстоятельством обусловлено выделение некоторыми авторами в единой функциональной структуре предметного действия образа ситуации (условий) и образа действия.

Освоение предметно-орудийных действий представляет благодатную почву для формирования наглядно-действенного мышления, являющегося генетически наиболее ранней формой мышления.

Как указывает Н.А. Менчинская, первые интеллектуальные решения простейших практических задач у ребенка в конце 1-го и в начале 2-го года жизни заключаются в применении ранее сформировавшихся навыков в новых обстоятельствах. Несколько позднее становятся возможными более сложные действия, предполагающие конструирование способа решения в соответствии с новой задачей [46].

В экспериментальных исследованиях, проведенных под руководством Л.С. Выготского, изучалось своеобразие путей формирования психологических механизмов детского мышления. Л.С. Выготский подчеркивал то обстоятельство, что в первых своих интеллектуальных решениях ребенок все время ориентируется на взрослого человека, обращается к нему с просьбами, требованиями, добивается нужных



результатов лишь непосредственно через другого человека. Постепенно формируется более сложная структура действия, где моменты намерения и его выполнения приобретают относительную самостоятельность [10].

Л.И. Божович определяет практическую интеллектуальную деятельность ребенка раннего возраста как деятельность, направленную на решение новых задач, решаемых или принципиально разрешаемых в наглядно-действенном плане [2]. Мышление ребенка перестраивается при расширении сферы его предметной деятельности и при формировании новых систем операций, связанных с общественным назначением предметов домашнего обихода и простейших орудий, используемых в обыденной жизни.

Предметы-орудия на первых порах фактически входят в состав мануальных движений ребенка, не изменяя принципиально их структуры. В дальнейшем, под влиянием самого опыта употребления орудий, происходит перестройка его деятельности, формируются орудийные операции в собственном смысле слова. До тех пор пока дети пользуются орудиями типа палки, у них нет особой необходимости в перестройке мануальных движений. Палка обычно служит лишь продолжением руки, и производимые ею движения в процессе решения задачи лишь воспроизводят типичные мануальные движения захватывания и т.д. Другое дело – употребление дифференцированных человеческих орудий. Даже самые элементарные из них устроены по принципу простейших физических машин, и рука, пользующаяся ими, должна сплошь и рядом совершать движения, противоположные тем, которые она бы в аналогичных условиях совершала, если бы действовала самостоятельно. Приходится давить вниз, для того чтобы что-то поднять вверх, толкать вещь от себя, для того чтобы придвинуть ее к себе. Здесь движения руки должны подчиниться логике движений орудия, которая и составляет ядро орудийной операции. Переход к новому типу построения операций представляет для ребенка большие трудности. Первоначально ребенок и при употреблении

дифференцированных человеческих орудий пытается воспользоваться старым фондом ручных операций, но это приводит его в ряде случаев к отрицательным результатам.

Переход к орудийным операциям особенно отчетливо выступает при употреблении ребенком ложки, являющейся одним из первых орудий культуры, которым он научается пользоваться. Малыш вначале действует так, как если бы он подносил ко рту не ложку, а свой кулачок. Ложка с функциональной стороны пока является не более чем продолжением его руки. Он несет ее ко рту, не заботясь о положении, в котором она находится, – и большая часть содержимого выливается. «Логика» же этого элементарного орудия, которую ребенок усваивает лишь в результате довольно длительного обучения, заключается в том, что путем любых движений руки можно обеспечить подъем наполненного черпака ложки в горизонтальном положении до уровня рта и лишь после этого отправить его в рот.

Я.З. Неверович показывает, что на определенной ступени развития, овладев системой движений, связанных с употреблением какого-либо предмета (ложки, ножниц, молотка и т.п.), ребенок обнаруживает способность перенести усвоенный способ действия на ряд сходных вещей и даже совершить его «впустую» в отсутствии предмета [36]. Практическое знакомство с общественно сформировавшимися способами употребления предметов домашнего обихода в дошкольном возрасте проходит особый процесс «кристаллизации», что придает специфически человеческий характер первым детским понятиям, отражающим простейшие связи и отношения между предметами.

Таким образом, первоначально не отдифференцированные друг от друга в моменты интеллектуального действия – предварительное обдумывание и последующее выполнение – приобретают к концу раннего возраста относительную самостоятельность и вступают в сложные отношения друг с другом.

Опыт непосредственных действий с предметами при решении простейших практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения у ребенка дискурсивного мышления [13].

Условия и механизмы перехода от наглядно-действенного к дискурсивному мышлению исследовались Г.И. Минской [38]. Как показывает исследование, эффективность решения задач, предлагавшихся детям в наглядно-действенном плане, существенно зависит от характера ориентировочно-исследовательской деятельности, проводившейся детьми в отношении предметных условий задач.

С.Л. Новоселова также говорит о том, что мышление ребенка на ранних ступенях развития конкретно, неотделимо от его практической деятельности [28]. Наглядно-действенное мышление преобразуется в единстве с развитием предметной деятельности и претерпевает вместе с ней, а также в связи с овладением речью как средством содержательного общения за сравнительно короткий период раннего детства качественные изменения: превращается из наглядно-действенного в опосредованное внутренним планом. Вместе с тем наглядно-действенное мышление не исчезает на рубеже понятийного мышления, а существенно дополняет конкретностью наглядных представлений осмысление более общих связей между предметами и явлениями [9].

Овладение предметными действиями оказывает решающее влияние не только на возникновение отдельных интеллектуальных операций, но и на формирование речевых обобщений. В исследовании М.М. Кольцовой было установлено, что малыши, получившие возможность под руководством взрослого действовать с предметом (книгой), в дальнейшем успешно находили по указанию «дай книгу» не только знакомый им объект, но и все представленные книги [22]. В то же время дети, которые могли лишь многократно видеть данный предмет и слышать его название, затруднялись в выполнении контрольного задания. Полученные данные интерпретируются автором с физиологической точки зрения: в процессе действия с предметом

активизируются разные анализаторы, формируются межанализаторные связи. Однако исследования И.Х. Швачкина, К.Л. Якубовской показывают, что усвоению обобщающего значения слов способствует выполнение ребенком не любых действий с предметом, а тех, которые отражают специфику его употребления. И.Х. Швачкин особо указывает, что быстрое абстрагирование от случайных признаков предметов (в данном случае от цветовых различий) имело место только там, где дети применяли предметы (ведерко, совочек) в качестве орудий своей деятельности [40].

Особый вклад в понимание роли предметно-орудийных действий в развитии мышления и речи детей внесли исследования Ф.И. Фрадкиной [14]. Она, как позже и Н.Н. Поддьяков, выделяет внутри наглядно-действенного мышления два тесно взаимосвязанных вида. 1-й вид характеризуется направленностью мыслительного процесса на познание объекта безотносительно к получению конкретного практического эффекта; 2-й - характеризуется направленностью на решение какой-либо практической задачи, состоящей в преобразовании объекта из наличного состояния в заданное [39].

Таким образом, на пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать проявлением мышления, использование связи между предметами для достижения цели. В процессе усвоения предметно-орудийных действий ребенок начинает ориентироваться не просто на отдельные вещи, но на связь между предметами, что в дальнейшем способствует решению практических задач. Первые мыслительные процессы возникают у ребенка в результате познания свойств и отношений окружающих его предметов в процессе их восприятия и действия с ними. 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. На протяжении периода раннего возраста на основе усвоения общественно выработанных способов действий с предметами происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире, развитие его интеллектуального потенциала.

### **1.3. Методические аспекты формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста**

Вопросы обучения детей раннего возраста предметно-орудийным действиям в современной педагогической литературе представлены достаточно скупо.

Первоначально методика формирования предметно-орудийных действий детей раннего возраста разрабатывалась С.Л. Новоселовой. При этом автор ориентировалась на использование прямого обучающего воздействия. По ее мнению, воспитатель должен показать детям способ употребления того или иного предмета-орудия и только после этого дать им предмет в руки, побуждая к воспроизведению действия. Педагог следит, чтобы все дети научились самостоятельно пользоваться предметом. С.Л. Новоселова замечает, что если дети в основном правильно выполняют действия с вспомогательными предметами-орудиями, но делают это по-своему, не точно так, как им было показано, то поправлять их не нужно [16, 29].

Разработкой методики обучения детей орудийным действиям занимались также А.А. Катаева и Е.А. Стребелева. Ориентируясь на работу с детьми с особыми образовательными потребностями, авторы отмечают, что обучение строится на основе формирования способов использования простейших орудий, применяемых при выполнении практических заданий. Вначале авторы побуждают детей использовать простейшие приспособления, которые не отделяются от самого предмета: учат детей выделять

вспомогательную роль этих приспособлений, показывают, что ими можно приблизить к себе какой-либо предмет, изменить его форму, передвинуть и т.д. В каждом новом игровом упражнении в качестве вспомогательного средства ребенку предлагается новый его тип (палка, лопата, стул, сачок и т.д.). В дальнейшем для формирования умения переносить принцип действия с одного орудия на другое детям предлагаются предметы-орудия одного и того же типа, но разные по величине, фактуре, цвету (палки, стулья разного размера и т.п.). Сначала дети действуют с простейшими приспособлениями по показу, затем по речевой инструкции и, наконец, самостоятельно [19].

Ю.М. Хохрякова раскрывает методику формирования предметно-опосредствованных действий детей раннего возраста, ориентированную на развитие у них способности устанавливать причинно-следственные связи между орудиями и объектами действия. По мнению автора, для достижения данной цели необходимо соблюдать последовательность в предъявлении детям заданий, предполагающих использование простейших приспособлений и предметов-орудий, поскольку успешность решения ребенком мыслительной и практической задачи зависит от характера его предшествующего опыта [48].

При организации действий детей с предметами-орудиями необходимо соблюдать принцип повторности и вариативности, усложняя условия выполнения заданий. Варьирование практической задачи способствует формированию у детей умения переносить освоенный способ действия в новую ситуацию, обобщать свой опыт деятельности.

Необходимо обеспечивать условия для самостоятельного открытия ребенком способа действия путем проб и ошибок. Если педагог демонстрирует ребенку способ действия, то тем самым он снимает мыслительную задачу. От малыша требуется лишь воспроизвести действие: совершить координированные движения рук, учитывая пространственные соотношения предметов[29]. По мнению Ю.М. Хохряковой, целесообразно использовать единичный показ только в случае длительного затруднения

ребенка, чтобы безуспешность деятельности не вызвала у него отрицательных эмоций [48]. Поскольку техническая сторона предметно-орудийных действий допускает варьирование тех или иных приемов выполнения действия, не следует поправлять ребенка, если он действует в основном правильно, но недостаточно рационально. Хотя в дальнейшем, при повторении задания (когда действие уже знакомо, и перед ребенком стоит уже не мыслительная, а чисто техническая задача) можно продемонстрировать ребенку более рациональный способ действия, при этом примером для подражания может выступать действие не только взрослого, но и других детей.

Требование самостоятельного решения мыслительной задачи может быть реализовано посредством проведения индивидуальных занятий с детьми. К тому же целесообразность проведения индивидуальной работы обуславливается различным уровнем умственного развития малышей. В самостоятельной же деятельности предлагаемые предметы-орудия и приспособления могут использоваться всеми детьми: и старшими, и младшими.

При построении дидактического процесса важно учитывать, что для детей раннего возраста мотив предметно-орудийного действия, как отмечает Л.Ф. Обухова, «заключается в самом предмете, в способе его употребления», [31, с. 213]. Е.О. Смирнова уточняет, что малышей привлекают не только имманентные качества того или иного объекта, но и особое отношение к нему взрослого [8; 43]. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, «весь процесс освоения предметного действия имеет для ребенка смысл тех отношений, в которые он вступает с взрослым, благодаря чему и возникает тенденция следовать образцу действия, показываемому взрослыми» [53, с. 316].

Таким образом, в современной дошкольной педагогике сосуществуют два методических подхода к обучению детей предметно-орудийным действиям. С.Л. Новоселова является основателем методики прямого обучения орудийным действиям. Она разработала цикл групповых занятий с

детьми второго-третьего года жизни, при проведении которых педагог демонстрирует предметы, объясняет их функциональное назначение, способ действия, после чего упражняет малышей в его воспроизведении. Другой подход, намеченный в работах Е.А. Стребелевой, Ю.М. Хохряковой, предусматривает создание условий для самостоятельного открытия ребенком способа действия (который в данном случае является «ручным») на основе анализа предметной ситуации, вычленения причинно-следственных связей.

### **Выводы по I главе**

Проведенный в первой главе анализ психологической и педагогической научно-исследовательской и учебно-методической литературы позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Предметно-орудийные действия являются важной составляющей предметной деятельности детей раннего возраста, имеющей в этот период статус ведущего вида деятельности. Овладение предметно-орудийными действиями оказывает позитивное влияние на разные сферы развития детей, способствуя формированию восприятия пространственных свойств и отношений предметов, совершенствованию ручной умелости и зрительно-моторной координации, развитию наглядно-действенного мышления, речевой функции, становлению целенаправленности и произвольности поведения.

2. На протяжении периода раннего детства отмечается восходящая динамика от простейших неосознанных манипулятивных действий с предметами до целостной предметно-орудийной деятельности. Освоение детьми орудийных действий происходит только в процессе совместной с взрослым деятельности на основе активного подражания задаваемому взрослым образцу выполнения действия. Первоначально орудие служит продолжением руки (ребенок пытается действовать им как рукой), затем он осваивает смысл и схему орудийного действия и, наконец, полностью



овладевает техникой выполнения орудийного действия, подчиняя свои движения «логике орудия».

3. Овладение собственно орудийными действиями требует длительного прямого обучения, в ходе которого движения рук ребенка начинают подчиняться заданному взрослому образцу, соответствующему логике орудия. Совершая последовательно усложняющиеся действия с предметами-орудиями и вспомогательными средствами, ребенок овладевает новым для него содержанием и способами решения мыслительных и практических задач.

Данные выводы стали основой для изучения прикладных аспектов проблемы формирования предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

## **Глава 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНО-ОРУДИЙНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Задачи и организация исследования**

Практическая часть проведенного исследования представляла собой опытно-поисковую работу, направленную на формирование предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

Реализация поставленной цели опытно-поисковой работы предполагала решение следующих задач:

1. Определить диагностируемые показатели и критерии оценки сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста, разработать соответствующий диагностический инструментарий на основе модификации существующих диагностических методик.

2. Выявить и проанализировать наличествующий уровень сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

3. Разработать перспективный план работы по формированию предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

4. Осуществить его опытную апробацию и выявить эффективность проведенной работы.

Решение поставленных задач осуществлялось на базе МАДОУ «Детский сад № 28 «Пермская академия детства» г. Перми. Опытной работой было охвачено 20 детей раннего возраста, посещающих данное учреждение (воспитанники двух групп). Возраст детей на момент начала исследования варьировался от 1 года 6 месяцев до 2 лет 4 месяцев. Дети были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную (по 10 человек в каждой).

В соответствии с традиционной логикой исследования опытно-поисковая работа включала три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

## **2.2. Определение параметральных характеристик и разработка диагностического инструментария для определения уровня сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста**

В процессе развития предметно-орудийных действий детей можно выделить некоторые последовательно разворачивающиеся качественно различные этапы их становления, внешние проявления которых могут рассматриваться в качестве диагностируемых показателей определения уровня сформированности действий.

На основании анализа работ С.Л. Новоселовой, Е.А. Стребелевой, Ю.М. Хохряковой были определены следующие диагностируемые показатели:

- умение использовать вспомогательные средств или предметы-орудия, которые необходимо найти в окружающей обстановке;
- умение осуществлять выбор вспомогательных средств и простейших предметов-орудий на основе соотнесения свойств предмета-цели и предмета-орудия;
- умение использовать игрушечные предметы, имитирующие орудия труда взрослых.

В соответствии с выделенными показателями были разработаны три блока диагностических заданий (по 5 заданий в каждом блоке). В каждом задании перед ребенком ставится практическая задача, для решения которой необходимо выполнить действия, используя предметы-орудия или иные вспомогательные предметы в качестве средства достижения определенной цели-игрушки.

Первое задание в каждом блоке («тестовая проба») было направлено на выяснение того, принимает ли ребенок поставленную перед ним задачу; остальные четыре задания в каждом блоке («основные пробы») предоставляли ребенку возможность самостоятельно решить поставленную перед ним практическую задачу (см. таблицу 1).

## Описание диагностических заданий

№	Задание
<b>Блок 1. Использование вспомогательных средств или орудий, которые необходимо найти в окружающей обстановке.</b>	
1. «тестовая проба»	<u>Машинка закатилась под шкаф</u> : поставить перед ребенком задачу достать машинку, находящуюся под шкафом на расстоянии большем, чем его вытянутая рука
2. «основные пробы»	<u>Мячик на высокой полке</u> : поставить перед ребенком задачу достать мячик, находящийся на полке, на высоте, большей, чем рост ребенка с вытянутой рукой. Палка, с помощью которой ребенок сможет достать предмет должна быть рядом и предложена ребенку, в случае затруднений у ребенка при выполнении задания
3.	<u>Машинка с привязанной тесёмкой под диваном</u> : поставить перед ребенком задачу достать машинку, находящуюся под шкафом на расстоянии большем, чем его вытянутая рука. Условие: к машинке должна быть привязана тесемка, протянутая к ребенку
4.	<u>Воздушный шарик на высокой полке</u> : поставить перед ребенком задачу достать шарик, находящийся на полке, на высоте, большей, чем рост ребенка с вытянутой рукой Палка, с помощью которой ребенок сможет достать предмет должна быть удалена, ребенок должен сам додуматься ее использовать и принести
5.	<u>Столкни мяч в корзину</u> : педагог сажает ребенка у края стола. На противоположном краю стола мяч, ребенок не может достать его рукой. Здесь же на столе лежит палка. Педагог просит ребенка столкнуть мяч в корзину, находящуюся на полу около стола, но вставать со стула нельзя. Если ребенок не догадается взять палку, педагог говорит: «Подумай, как столкнуть. Посмотри, может тебе что-то поможет», – указывает на палку. В случае необходимости педагог показывает, как надо выполнить задание
<b>Блок 2. Выбор вспомогательных средств и простейших предметов-орудий на основе соотнесения свойств предмета – цели и предмета – орудия.</b>	
1. «тестовая проба»	<u>Достань машинку</u> : педагог заводит машинку, и она как бы «случайно» заезжает под шкаф так, что ребенок не может достать ее рукой. Педагог просит его достать машинку и

	<p>поиграть с ней. Ребенок должен решить практическую задачу: использовать для этой цели палку, которой нет в поле зрения ребенка (палка на подоконнике). Если ребенок пытается доставать игрушку рукой, не надо останавливать его, пусть он убедится, что нельзя достать игрушку рукой. Затем педагог говорит: «Давай поищем, что тебе поможет достать машинку». При необходимости указывает на палку, говорит: «Посмотри, может быть, там есть то, что тебе необходимо». Если и при этом ребенок затрудняется выполнить действие, педагог предлагает взять палку, попробовать достать ею машинку. В конце игры педагог напоминает ребенку: «Надо всегда искать какой-либо предмет, который поможет достать игрушку».</p>
2. «основные пробы»	<p><u>Мячик на столе</u>: поставить перед ребенком задачу достать мячик, находящийся на столе на расстоянии большем, чем длина вытянутой руки ребенка, в зоне наблюдения ребенка должны быть две палки, с помощью которых ребенок сможет попытаться достать мяч, одна из которых яркого цвета, но короткая, а вторая достаточной длины</p>
3.	<p><u>Рыбки в бассейне и удочка</u>: поставить перед ребенком задачу достать рыбок из воды, не замочив рук. В зоне наблюдения ребенка должны быть палка и удочка</p>
4.	<p><u>Рыбки в бассейне и сачок</u>: поставить перед ребенком задачу достать рыбок из воды, не замочив рук. В зоне наблюдения ребенка должны быть палка, удочка, с короткой леской и сачок на длинной палке</p>
5.	<p><u>Игрушка на столе и инструменты на выбор</u>: поставить перед ребенком задачу игрушку со стола. В зоне наблюдения ребенка должны быть палка, удочка и сачок. Палка и удочка должны быть короче необходимой длины для выполнения задания</p>
<p><b>Блок 3. Использование игрушечных предметов, имитирующих орудия труда взрослых.</b></p>	
1. «тестовая проба»	<p><u>Винтики в доске</u>: поставить перед ребенком задачу достать винтики. В зоне наблюдения ребенка должна быть отвертка</p>
2. «основные пробы»	<p><u>Набор инструментов</u>: поставить перед ребенком задачу забить колышки. В зоне наблюдения ребенка должна быть палка, отвертка и молоток</p>
3.	<p><u>Игра с молоточком</u>: поставить перед ребенком задачу стукнуть по фигуркам животных так, чтобы они издали звук. В зоне наблюдения ребенка должна быть палка и отвертка.</p>

	Молоток ребенок должен сам догадаться принести и использовать
4.	<u>Ремонтируем машинку</u> : поставить перед ребенком задачу прикрутить к машинке детали. В зоне наблюдения ребенка должна быть палка и молоток. Отвертку ребенок должен сам догадаться принести и использовать
5.	<u>Разрезание фигурок фруктов и овощей</u> : поставить перед ребенком задачу разделить фигурки фруктов на части. В зоне наблюдения ребенка должна быть нож, отвертка и молоток.

Действия детей оценивались по следующим критериям:

- в первом и втором блоке заданий оценивалась эффективность (результативность) действий ребенка по 4-балльной шкале: от 0 до 3 баллов;
- в третьем блоке заданий оценивалось присутствие в двигательном составе действий ребенка символических форм движения, также по 4-балльной шкале: от 0 до 3 баллов.

Представим критерии оценки действий ребенка, соотнесенные с предлагаемыми диагностическими заданиями в виде таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2

*Критерии оценки уровня сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста*

№ блока	Задание	Критерии оценки
<b>Блок 1</b>		
Блок 1.	Машинка закатилась под шкаф	0 баллов – необходимый результат не достигнут;
	Мячик на высокой полке	1 балл – необходимый результат достигается после наглядного показа правильного способа действия взрослым;
	Машинка с привязанной тесёмкой под диваном	2 балла – необходимый результат достигается ребенком после дополнительной речевой инструкции взрослого;
	Воздушный шарик на высокой полке	3 балла – самостоятельное выполнение действия с получением необходимого результата.
	Колокольчик	

<b>Блок 2</b>		
Блок 2.	Колокольчик и три тесёмки	0 баллов – необходимый результат не достигнут; 1 балл – необходимый результат достигается после наглядного показа правильного способа действия взрослым; 2 балла – необходимый результат достигается ребенком после дополнительной речевой инструкции взрослого; 3 балла – самостоятельное выполнение действия с получением необходимого результата.
	Мячик на столе	
	Рыбки в бассейне и удочка	
	Рыбки в бассейне и сачок	
	Игрушка на столе и инструменты на выбор	
<b>Блок 3</b>		
Блок 3.	Винтики в доске	0 баллов – отсутствие символических форм; 1 балл – регистрируются символические формы движения, не соответствующие представленному взрослым образцу и не ориентированные на получение полезного результата; 2 балла – регистрируются символические формы движения, соответствующие представленному взрослым образцу без «подстерегания» правильного положения орудия; 3 балла – то же самое, плюс «подстерегание», т.е. сосредоточение внимания ребенка на собственных движениях и их результате, эмоциональные реакции в случае успеха или неудачи.
	Набор инструментов	
	Игра с молоточком	
	Ремонтируем машинку	
	Разрезание фигурок фруктов и овощей	

Правильность выполнения заданий контролировалась экспериментатором. В случае неправильного выполнения экспериментатор побуждал ребенка к коррекции собственных действий дополнительной инструкцией («Попробуй по-другому, может палочкой получится...»)

Данные заносятся в лист оценки уровня сформированности предметно-опосредованной деятельности детей раннего возраста (см. с. 32).

На основе полученных данных можно оценить уровень сформированности предметно-орудийных действий детей раннего возраста

как отдельно по блокам, характеризующим встающие перед испытуемыми детьми мыслительные и технические задачи, так и в целом (см. табл. 3, с. 32).

### Лист оценки уровня сформированности предметно-орудийных действий

Имя ребенка \_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_

Дата обследования \_\_\_\_\_

№ блока	№ задания	Количество баллов / уровень	Примечание
<b>Блок 1</b>	1. «тестовые пробы»		
	2. «основные пробы»		
	3. «основные пробы»		
	4. «основные пробы»		
	5. «основные пробы»		
<b>Блок 2</b>	1. «тестовые пробы»		
	2. «основные пробы»		
	3. «основные пробы»		
	4. «основные пробы»		
	5. «основные пробы»		
<b>Блок 3</b>	1. «тестовые пробы»		
	2. «основные пробы»		
	3. «основные пробы»		
	4. «основные пробы»		
	5. «основные пробы»		
<b>ВСЕГО</b>			

Таблица 3

#### *Оценка уровня сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста*

№ блока	Количество баллов	Уровень сформированности предметно-орудийных действий детей раннего возраста
<b>Блок 1</b>	0 - 5 баллов	Низкий уровень
	6 - 10 баллов	Средний уровень
	11 - 15 баллов	Высокий уровень
<b>Блок 2</b>	0 - 5 баллов	Низкий уровень
	6 - 10 баллов	Средний уровень
	11 - 15 баллов	Высокий уровень
<b>Блок 3</b>	0 - 5 баллов	Низкий уровень



	6 - 10 баллов	Средний уровень
	11 - 15 баллов	Высокий уровень
<b>ВСЕГО</b>	0 - 15 баллов	Низкий уровень
	16 - 30 баллов	Средний уровень
	31 - 45 баллов	Высокий уровень

### 2.3. Анализ результатов диагностики уровня сформированности предметно-орудийных действий у детей раннего возраста

Обследование детей проводилось индивидуально. В один день ребенку предлагалось выполнить не более 5 заданий.

Для примера приведем описание и результаты выполнения диагностических заданий развития двумя испытуемыми (см. табл. 4).

Таблица 4

*Мальчик (1 год 6 месяцев)*

№	Задание	Что не получилось	Что получилось	Как ребенок реагировал
<b>Блок 1</b>				
1. «тестовые пробы»	Машинка закатилась под шкаф	Потребовалась не просто подсказка взрослого, а показ действия.	Получилось достать машинку только после показа действия взрослым.	Вначале ребенок пытался лечь на живот и дотянуться до машинки. После подсказки взрослого долго рассматривает палочку, но вновь пытается дотянуться рукой. Когда взрослый показывает, как надо достать, неохотно пробует достать машинку палочкой. После выполнения задания пробует применять палку в игре.
2. «основные пробы»	Мячик на высокой полке	Потребовалась подсказка взрослого.	Получилось достать мячик при помощи палочки после подсказки взрослого.	Вначале ребенок пытался дотянуться. После неудачи пытался привлечь к помощи взрослого – просил достать ему мяч. После подсказки

				использовать палочку, сбил ею мячик. Была ярко выраженная эмоциональная реакция удовлетворенности удачным выполнением задания.
3.	Машинка с привязанной тесёмкой под диваном	Потребовалась подсказка взрослого.	Получилось достать машинку, потянув за тесёмку после подсказки взрослого.	Вначале ребенок пытался дотянуться. После неудачи принес палочку и стал ей дотягиваться до машинки. После подсказки взрослого потянуть за тесёмку, пытался палочкой ее подцепить. Не получилось, тогда взял рукой и потянул – машинка выкатилась. Была ярко выраженная эмоциональная реакция радости. Катал машинку за тесёмку по комнате.
4.	Воздушный шарик на высокой полке		Получилось не с первой попытки. Справился самостоятельно.	Вначале ребенок пытался дотянуться. После неудачи принес палочку и стал ей дотягиваться до шарика. Самостоятельно смог сбить шарик.
5.	Колокольчик	Потребовалась подсказка взрослого о другом способе действия.	Самостоятельно придумал способ позвонить при помощи палочки.	Сначала была недолгая попытка дотянуться до колокольчика. Затем принес палочку и стал ею стараться стукнуть по колокольчику. Попадал не всегда. Затем, после подсказки взрослого, что можно дёргать за тесёмку, принял данный способ действия.

<b>Блок 2</b>				
1. «тестовые пробы»	Колокольчик и три тесёмки	Потребовалась мотивация для продолжения попыток	После первой неудачной попытки не сдался и попробовал еще раз.	Две «ложных» тесёмки были более яркого цвета. Первые две попытки были неудачными, т.к. выбрал именно их. После просьбы попробовать еще одну тесёмку, согласился. Вначале опять потянулся к яркой тесемке, пришлось напоминать что она «не работает». Выполнив задание через некоторое время, вновь вернулся к колокольчику и самостоятельно попробовал еще несколько раз позвонить, пробуя разные тесёмки.
2. «основные пробы»	Мячик на столе	С первой попытки выбрал короткую палочку и не смог достать мячик.	Самостоятельно догадался попробовать длинную палочку и достал мячик со стола.	Сначала взял короткую палочку, которая лежала ближе к нему – не смог достать мячик. Стал озираться по сторонам и увидел более длинную палочку. Взял её и достал мячик.
3.	Рыбки в бассейне и удочка	Сначала пытался достать рыбок, используя удочку как палочку. Потребовалась подсказка взрослого, что рыбки прицепляются к концу веревочки «на крючок».	Сразу стал использовать вспомогательный предмет. Проявил заинтересованность и поймал всех рыбок, выполнил задание 4 раза за 35 минут.	Задание сразу привлекло внимание. Сначала хотел залезть в воду рукой, но вода была холодной. Самостоятельно догадался взять удочку и попытался использовать её как палочку. После подсказки взрослого, высоко поднял удочку и посмотрел, куда прицепилась рыбка, обнаружив утолщение (магнит) на конце. Почти сразу приспособился к

				высоте веревочки и с большой заинтересованностью стал вылавливать рыбок. Интерес не спадал на протяжении 15 минут.
4.	Рыбки в бассейне и сачок	Сначала пытался использовать сачок как удочку.	Самостоятельно догадался (с высокой долей случайности) о правильном использовании сачка.	Сразу взял сачок для выполнения задания. Рассмотрел его и попытался использовать как удочку. После неудачной попытки рассердился и стал бултыхать сачком в воде, поймав при этом рыбку. Затем стал ловить рыбок, используя сачок правильно.
5.	Игрушка на столе и инструменты на выбор	Сначала попробовал палочку, которая оказалась слишком короткой.	Самостоятельно догадался использовать сачок, чтобы достать игрушку.	Сначала, как и ранее попытался использовать палочку. Затем после неудачной попытки, взял сачок и достал игрушку. Хотя был еще вариант использования более длинной палочки с загнутым концом.
<b>Блок 3</b>				
1. «тестовые пробы»	Винтики в доске	Возникли затруднения при раскручивании болта и гайки: стал раскручивать руками. Потребовалась подсказка взрослого об использовании отвертки.	Сразу догадался, что болт и гайку надо раскручивать.	Вначале взял гайку, накрученную на болт, но стал раскручивать руками. После подсказки взрослого об использовании отвертки, взял её правильно и с небольшим затруднением стал применять. Во время выполнения задания был очень сосредоточен.
2. «основные пробы»	Набор инструментов	Молоток использовал на других предметах. Потребовалась	Сразу стал правильно использовать молоток.	Сначала взял молоток и стал им стучать по всем предметам в зоне досягаемости. После повторного

		дополнительная мотивация для вбивания колышка молотком.		требования взрослого забить колышек стал выполнять задание, но быстро потерял интерес. Потребовалась еще одна просьба выполнить задание.
3.	Игра с молоточком	Во время выполнения задания была попытка вдавить фигурки зверей рукой.	Самостоятельно догадался об использовании мотка.	После объяснения взрослого, что когда звери вдавливаются, то издают писк, сразу взял моток и стал стучать по фигуркам зверей. После непродолжительного времени попытался вдавить их рукой, но тогда писк они не издавали. Дальше продолжал вновь с помощью молотка.
4.	Ремонтируем машинку		Из всего набора инструментов сразу выбрал отвертку.	Задание сразу вызвало интерес. Взяв болтики, стал соединять детали машинки. Детали поворачивал, подбирая правильное положение самостоятельно.
5.	Разрезание фигурок фруктов и овощей	Пытался разорвать овощи и фрукты руками, но это довольно затруднительно.	Самостоятельно догадался использовать ножик, но неправильно его взял.	После объяснения задачи порезать овощи и фрукты, вначале была попытка сделать это руками. Но липучки, соединяющие детали довольно тугие. Взял ножик, но в неправильном положении и поэтому опять не получилось. После того, как взрослый правильно вложил в руку нож и объяснил, сто нужно резать острой частью успешно разделил все фигурки овощей и фруктов.

*Девочка (1 год 9 месяцев)*

№	Задание	Что не получилось	Что получилось	Как ребенок реагировал
<b>Блок 1</b>				
1. «тестовые пробы»	Машинка закатилась под шкаф	Потребовалась не просто подсказка взрослого, но и показ действия.	Получилось достать машинку только после показа действия взрослым.	Само задание не понравилось, машинка не вызвала интереса. Пришлось повторить просьбу. Вначале пыталась доставать рукой. После подсказки достать каким-то предметом, вновь пыталась достать рукой. После показа действия взрослым выполнила его правильно.
2. «основные пробы»	Мячик на высокой полке	Потребовалась подсказка взрослого о том, что именно палочкой можно действовать.	После неудачной попытки стала двигать стульчик к полке.	Вначале попросила дать ей мячик. Потом постаралась принести стульчик, чтобы достать. Когда ее остановили и сказали, что может чем-то достать, то взяла палку и выполнила действие.
3.	Машинка с привязанной тесёмкой под диваном		Получилось достать машинку, потянув за тесёмку (есть доля случайности).	Поскольку машинка не очень интересовала, то просто легла на пол и стала ее рассматривать, не предпринимая попыток ее доставать. Тут внимание девочки привлекла тесемка, и она ее потянула. Таким образом, с заданием справилась самостоятельно.
4.	Воздушный шарик на высокой полке		Справилась самостоятельно.	Сразу взяла палочку и сбила шарик.
5.	Колокольчик	Потребовалась подсказка взрослого.		Сначала вновь пыталась принести стульчик. Потом долго старалась

				дотянуться и заставить взрослого дать ей колокольчик. После подсказки выполнила задание правильно.
<b>Блок 2</b>				
1. «тестовые пробы»	Колокольчик и три тесёмки		Самостоятельно справилась с заданием.	Самостоятельно догадалась о правильном способе действия. Пробовала все тесёмки до тех пор, пока не получила результат.
2. «основные пробы»	Мячик на столе	Взяла сразу две палочки.	Самостоятельно выполнила задание.	Сначала взяла сразу две палочки. После просьбы использовать только одну, оставила себе более длинную. Таким образом, с заданием сразу справилась.
3.	Рыбки в бассейне и удочка		Самостоятельно справилась с заданием.	С заданием справилась легко. Возможно, был уже опыт использования игрушечной удочки.
4.	Рыбки в бассейне и сачок		Самостоятельно справилась с заданием.	Сачком пользоваться умеет. Рыбок выловила достаточно быстро.
5.	Игрушка на столе и инструменты на выбор		Самостоятельно справилась с заданием.	Сразу взяла сачок. Легко достала игрушку со стола.
<b>Блок 3</b>				
1. «тестовые пробы»	Винтики в доске	Возникли затруднения при раскручивании болта и гайки: стала раскручивать руками. Потребовалась подсказка взрослого об использовании отвертки.		Задание явно не понравилось, болт с гайкой не привлекали ее внимания. После повторной просьбы попробовала руками. После подсказки взрослого неохотно выполнила с помощью отвертки.

2. «основные пробы»	Набор инструментов		Сразу стала правильно использовать молоток.	Сразу стала выполнять задание правильно. Но интерес пропал быстро. Потребовалась дополнительная мотивация, чтобы выполнить задание полностью.
3.	Игра с молоточком	Во время выполнения задания была попытка вдавить фигурки зверей рукой.	Самостоятельно догадалась об использовании мотка.	После объяснения взрослого, что когда звери вдавливаются, то издают писк, сразу взяла моток и стала стучать по фигуркам зверей. Потом попыталась вдавливать их рукой, но тогда писк они не издавали. Дальше вновь продолжала с помощью молотка.
4.	Ремонтируем машинку	Потребовалась подсказка взрослого, что детали надо скреплять винтиками.	Из всего набора инструментов сразу выбрала отвертку.	Сначала просто собрала машинку и поставила. После демонстрации взрослым, что машинка ломается и подсказки, что детали необходимо скрепить, неохотно взяла винтики и с большими затруднениями выполнила задание.
5.	Разрезание фигурок фруктов и овощей		Самостоятельно догадалась использовать ножик.	Сразу взяла ножик и стала разрезать фигурки овощей и фруктов. Задание вызвало интерес и эмоциональный отклик.

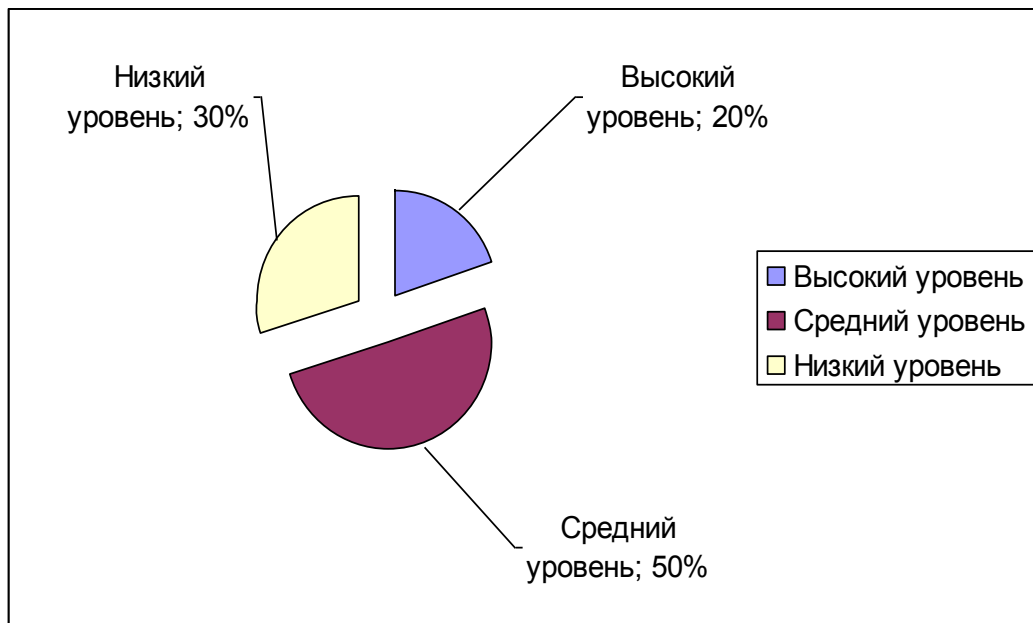
Количественный анализ полученных данных отдельно по группам отражен в сводных таблицах (5, 6).



*Уровень сформированности предметно-орудийных действий  
у детей группы «А»*

№	Имя ребенка	Возраст	Количество баллов	Уровень
1	Дима Б.	1,7	27	Средний уровень
2	Никита Б.	1,6	11	Низкий уровень
3	Арсений В.	1,9	29	Средний уровень
4	Аня Г.	1,7	28	Средний уровень
5	Алина Е.	2,3	37	Высокий уровень
6	Семен Е.	1,6	14	Низкий уровень
7	Злата Ж.	2,2	41	Высокий уровень
8	Даша З.	2,1	23	Средний уровень
9	Тимофей И.	1,7	12	Низкий уровень
10	Полина М.	2,0	30	Средний уровень

Представим результаты в виде диаграммы (рис. 1).

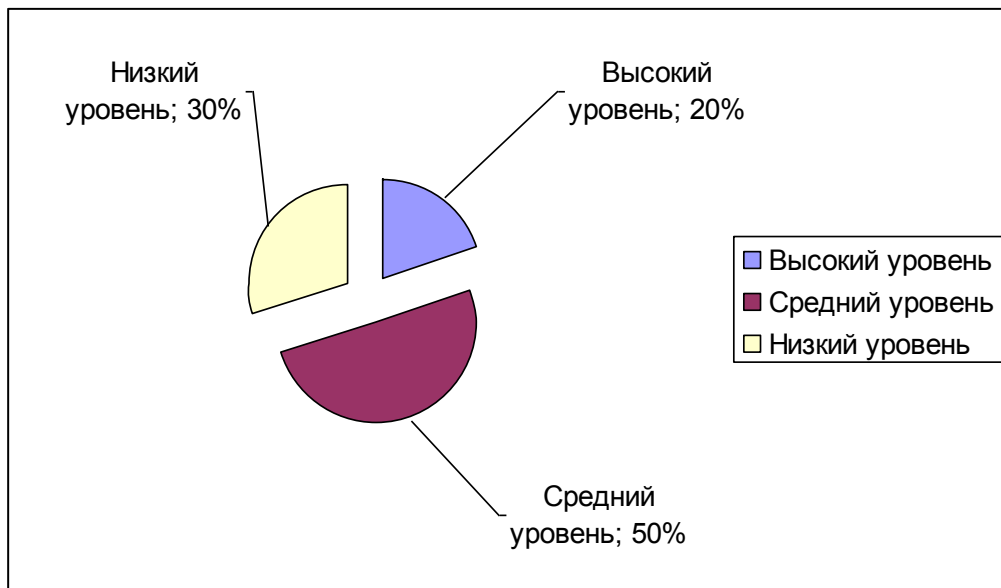


*Рис. 1. Распределение детей группы «А» по уровням сформированности предметно-орудийных действий*

*Уровень сформированности предметно-орудийных действий  
у детей группы «Б»*

№	Имя ребенка	Возраст	Количество баллов	Уровень
1	Лев Б.	2,4	34	Высокий уровень
2	Лида И.	1,9	24	Средний уровень
3	Миша А.	2,2	18	Средний уровень
4	Никита Ф	1,5	13	Низкий уровень
5	Оля Б.	1,7	21	Средний уровень
6	Полина У.	1,9	19	Средний уровень
7	Витя Ш.	2,3	36	Высокий уровень
8	Владик Л.	1,7	13	Низкий уровень
9	Данияр К.	2,0	27	Средний уровень
10	Полина М.	1,6	14	Низкий уровень

Представим результаты в виде диаграммы (рис. 2).



*Рис. 2. Распределение детей группы «Б» по уровням сформированности предметно-орудийных действий*

Сопоставление результатов оценки уровня сформированности предметно-орудийных действий у детей экспериментальной группы «А» и контрольной группы «Б» отражено в таблице 7.

*Результаты начального диагностического обследования детей*

Группы	Уровни сформированности предметно-орудийных действий					
	Высокий		Средний		Низкий	
	абс.вел.	%	абс.вел.	%	абс.вел.	%
Группа «А»	2	20 %	5	50 %	3	30 %
Группа «Б»	2	20 %	5	50 %	3	30 %

Сопоставление суммарных результатов выполнения заданий детьми в группах «А» и «Б» показало отсутствие статистически значимых различий.

Как видно из таблицы, большинство детей обнаруживают средний уровень сформированности предметно-орудийных действий. Вместе с тем почти треть детей находится на низком уровне. Такое положение дел актуализировало разработку перспективного плана занятий по формированию предметно-орудийных действий детей.

#### **2.4. Разработка перспективного плана работы по формированию предметно-орудийных действий у детей раннего возраста**

На основе данных, полученных в результате проведения диагностического обследования детей, теоретических выводов по проблеме, учета разнообразных методических рекомендаций был разработан перспективный план работы по формированию предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

Разработка плана осуществлялась на основе следующих принципов: развивающей направленности, последовательности, индивидуализации, вариативности и повторности.

Принцип развивающей направленности предполагает постановку перед детьми мыслительных и практических задач, соответствующих зоне актуального и ближайшего развития. Дети не копируют образец действия,

продемонстрированного взрослыми, а самостоятельно находят способ решения задач, сопоставляя пространственные отношения предметов, выделяя наличествующие причинно-следственные связи, что способствует развитию зрительного восприятия и наглядно-действенного мышления.

Принцип последовательности требует, чтобы каждое следующее, более сложное задание предлагалось ребенку только по мере освоения предыдущего, поскольку возможность и успешность решения им выдвигаемых мыслительных задач предопределяется характером имеющегося у него индивидуального опыта.

Принцип индивидуализации предопределяет как форму, так и содержание работы с детьми, поскольку возраст, в котором та или иная мыслительная задача оказывается для ребенка посильной, но еще не слишком простой, определяется сугубо индивидуально. Данный принцип ориентирует на организацию образовательных ситуаций с двумя участниками: взрослым и ребенком, а также создание условий для использования предметов-орудий и вспомогательных средств в самостоятельной деятельности.

Принцип вариативности предполагает изменение и усложнение условий решения одних и тех же практических и мыслительных задач, благодаря чему у детей формируется умение переносить освоенный способ действия в новую ситуацию, обобщать свой опыт деятельности.

Принцип повторности заключается в необходимости создания условий для закрепления детьми достигнутого результата, совершенствования качества и скорости ориентировки в знакомой ситуации. Некоторые задания, сложные с технической стороны, могут предусматривать неоднократное повторение в неизменном виде, что позволяет ребенку находить и осваивать более рациональный способ действия.

Представим последовательность предлагаемых детям заданий с использованием простейших приспособлений и орудий, характеризуя встающие перед ними мыслительные и технические задачи и отмечая основные методические моменты проведения занятий [48]:

1. Использование простейших приспособлений, в которых изменение одного элемента ведет к изменению другого. Мыслительная задача, которая встает перед ребенком в действиях такого рода, – это обнаружение и использование готовых статических связей между объектами. Техническая сторона подобных действий крайне проста: малышу предстоит захватить тесемку и совершить элементарное движение рукой по направлению вниз, в сторону или к себе.

2. Обнаружение и использование готовой динамической связи. По своему содержанию эти действия аналогичны предыдущим (притягивание предмета с помощью тесемки и т.п.), но вспомогательный предмет не прикреплен к игрушке.

3. Использование находящихся в поле зрения вспомогательных средств. В этих заданиях ребенку предстоит догадаться использовать стул, чтобы достать предмет со шкафа (или снять его с крючка). В отличие от предыдущих заданий, в которых малышу нужно было обнаружить уже существующую, готовую связь, задания этого рода требуют самостоятельного установления связи между объектами. С технической же стороны совершаемые ребенком при выполнении задания действия достаточно просты (подставить стул, забраться на него).

4. Использование простейшего вспомогательного предмета-орудия (палки), находящегося в поле зрения. Эти действия требуют от ребенка самостоятельного установления результативной динамической связи между предметами. В сенсорном плане от малыша требуется учет взаимного пространственного расположения игрушки и рабочего конца палки, регулирующий процесс выполнения действия. Усложняется и техническая сторона действия: ребенку предстоит выполнять движения не просто рукой, а палкой, удлиняющей его руку.

5. Использование вспомогательных средств или орудий, которые необходимо найти в окружающей обстановке. Эти задания включаются по мере накопления ребенком опыта решения практических задач предыдущих

видов. Теперь малышу предстоит не просто воспользоваться рядом находящимся предметом (стулом, палкой), а сначала найти его или нечто ему подобное. Эти задания направлены на развитие таких мыслительных операций, как абстрагирование и обобщение. На практическом уровне у детей формируется представление о том, что если игрушка находится высоко, надо найти предмет, на который можно встать (стул, большой куб и т.д.). Если же игрушка укатится, нужно найти какой-либо удлинённый предмет (палку, щётку, лопатку и т.п.). Педагог же, организуя деятельность детей, словесно формулирует складывающиеся у детей обобщения.

6. Использование простейших вспомогательных предметов-орудий с учетом пространственных признаков предмета-цели. По содержанию действия этого вида аналогичны предыдущим (применение палки), но возрастают требования к мыслительным, сенсорным и двигательным операциям. Ребенку предстоит самостоятельно устанавливать результативную динамическую связь между предметами, учитывая при этом не только их пространственное расположение, но и форму. Во внешнем плане такие действия требуют от малыша уже достаточно координированных, различных по функции движений обеих рук. В сенсорном плане усложняются требования к глазомеру, к восприятию предметов в динамике их сопережений, учету их пространственных соотношений.

7. Использование простейших предметов-орудий. В данном случае от ребенка требуется установление результативной динамической связи с учетом взаимосоответствия приспособления рабочего конца орудия и особенностей формы и положения предмета-цели. Во внешнем плане от детей требуется совершение координированных многооперациальных движений рук, в сенсорном – восприятие предметов в динамике их разнонаправленного перемещения.

8. Выбор вспомогательных средств и простейших предметов-орудий на основе соотнесения свойств предмета-цели и предмета-орудия. В этих

заданиях у ребенка формируется умение не только применять предмет-орудие для достижения цели, но и учитывать при этом особенности ситуации. Повышаются требования к сенсорным процессам: глазомеру, зрительному сопоставлению форм.

9. Использование игрушечных предметов, имитирующих орудия труда взрослых. Стоящую перед ребенком мыслительную задачу можно обозначить как установление продуктивной динамической связи между предметами для объединения их в целое посредством орудия. Однако эти действия достаточно сложны с технической стороны, требующей соподчинения движений рук с выделением рабочей и вспомогательной функций. Поэтому целесообразно усложнить мыслительную задачу, предлагая малышу набор инструментов для выбора нужного, соответствующего требованиям ситуации. Предварительно проводятся наблюдения за трудовыми действиями взрослых, рассматриваются употребляемые ими орудия, их назначение.

10. Решение двухфазовых задач. Эти задания направлены, прежде всего, на развитие целенаправленности. Предмет-орудие, который нужен ребенку для выполнения основной задачи, отсутствует, тем самым в деятельность включается промежуточная цель. Для получения этого предмета-орудия нужно решить дополнительную задачу: либо подготовить данный предмет (освободить от лишних деталей, очистить), либо изготовить его как орудие. Важно, чтобы, реализуя промежуточную цель, малыш не отвлекся, не забыл об основной задаче.

11. Действия с предметами-орудиями в ситуации, когда нарушается привычный ход явления (вследствие поломки орудия). Эти задания направлены на развитие элементов причинного мышления.

12. Нахождение решения в знакомых ситуациях, оперируя представлениями, не прибегая к практическим пробам. Эти задания, направлены на развитие наглядно-образного мышления. Строятся задания на

использовании картинок с изображением ситуации, в которой ранее малышу приходилось решать мыслительные задачи практическим путем.

Таблица 8

*План работы по формированию предметно-орудийных действий  
у детей раннего возраста*

№	Задача	Тема занятия	Примечание
1	Формировать умение обнаруживать и использовать готовые статические и динамические связи между объектами на основе анализа ситуации	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Покатай машинку</li> <li>- Погуляем с собачкой</li> <li>- Достань игрушку</li> <li>- Позвени колокольчиком</li> </ul>	Усложнение задания заключается в добавлении веревок и придании им различного расположения
2	Способствовать формированию умения использовать находящиеся в поле зрения вспомогательные средства—орудия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Мой веселый звонкий мяч</li> <li>- Шарик улетел</li> <li>- Как достать</li> <li>- Волшебная палочка</li> </ul>	Усложнение задания заключается в поиске орудия, необходимого для того, чтобы достать мячик (разное расположение палочки)
3	Формировать умение находить и использовать вспомогательные средства в качестве предметов с фиксированным назначением	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Достань машинку</li> <li>- Покорми мишку</li> <li>- Будем мыть куклу</li> <li>- Убираем со стола</li> <li>- Готовим угощение</li> <li>- Шьем платье</li> </ul>	Усложнение задания заключается в поиске предмета, необходимого для того, чтобы достать что-то.
4	Формировать умение использовать вспомогательные средства и простейшие предметы – орудия с учетом пространственных признаков предмета-цели	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Достань кукле шарик</li> <li>- Сбежавший мячик</li> <li>- Воздушные шары</li> <li>- Соберем колечки</li> <li>- Строим дом</li> </ul>	Усложнение задания заключается в поиске предмета, с помощью которого можно достать что-то



5	Побуждать ребенка выбирать вспомогательные средства и простейшие предметы-орудия на основе соотнесения свойств предмета-цели и предмета-орудия.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Бабушкины пирожки</li> <li>- Красивая уточка</li> <li>- Веселая рыбалка</li> <li>- Поездка в магазин</li> <li>- Сделаем тележку</li> </ul>	Усложнение задания заключается в увеличении количества предметов, предлагаемых для выбора подходящих предметов.
6	Формировать умение находить решение задачи в знакомых ситуациях, оперируя представлениями, не прибегая к практическим пробам	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Спасаем куклу</li> <li>- Починим машинку</li> <li>- Поможем щенку</li> <li>- Ловим рыбку</li> </ul>	Усложнение задания заключается в выборе нескольких подходящих карточек

Занятия проводились индивидуально и в малых подгруппах с детьми экспериментальной группы «А». С детьми контрольной группы «Б» такие занятия не проводились.

## 2.5. Изучение и интерпретация результатов опытно-поисковой работы

По завершению формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика уровня сформированности предметно-орудийных действий детей. Для этого была использована та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе.

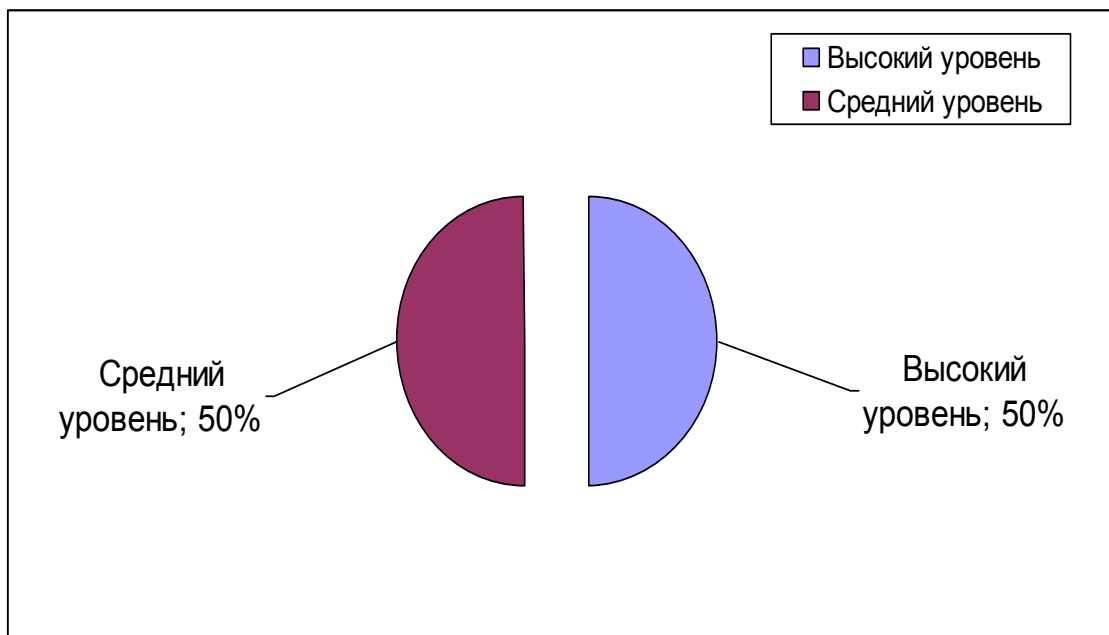
В таблице 9 и на рисунке 3 представлены количественно обработанные результаты итогового диагностического обследования детей экспериментальной группы «А».

Таблица 9

*Результаты итогового диагностического обследования детей группы «А»*

№	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень
1	Дима Б	27	Средний уровень

<b>2</b>	Никита Б.	23	Средний уровень
<b>3</b>	Арсений В	34	Высокий уровень
<b>4</b>	Аня Г.	28	Средний уровень
<b>5</b>	Алина Е.	37	Высокий уровень
<b>6</b>	Семен Е.	19	Средний уровень
<b>7</b>	Злата Ж	41	Высокий уровень
<b>8</b>	Даша З.	38	Высокий уровень
<b>9</b>	Тимофей И	23	Средний уровень
<b>10</b>	Полина М	36	Высокий уровень



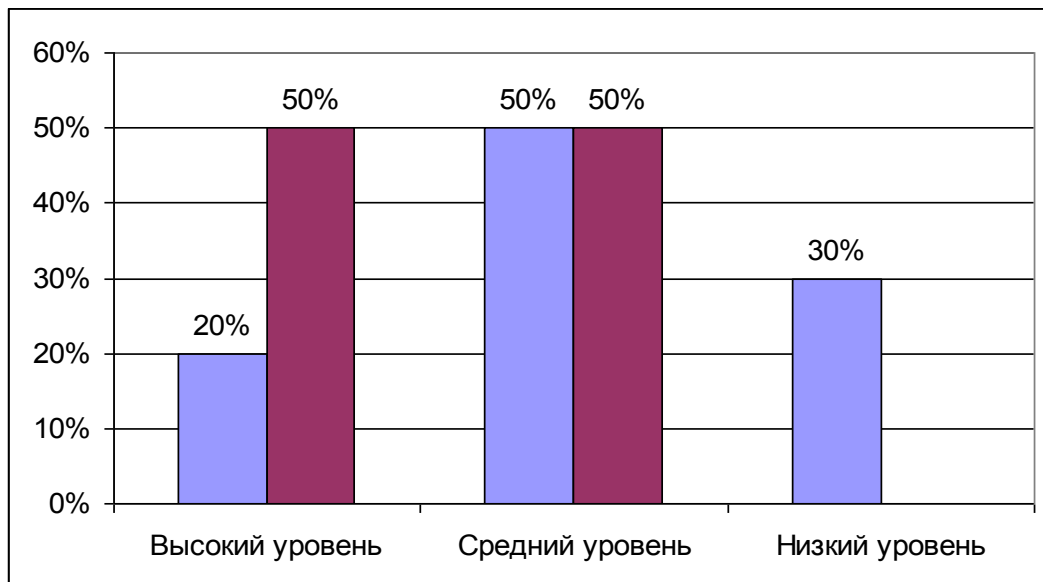
*Рис. 3. Распределение детей группы «А» по уровням сформированности предметно-орудийных действий на контрольном этапе*

Сопоставление результатов начального и итогового диагностического обследования детей экспериментальной группы «А» представлено в таблице 10.

*Распределение детей группы «А» по уровням сформированности предметно-орудийных действий*

Группы	Уровни сформированности предметно-орудийных действий детей					
	Высокий		Средний		Низкий	
	абс.вел.	%	абс.вел.	%	абс.вел.	%
Группа «А» Начальная диагностика	2	20 %	5	50 %	3	30 %
Группа «А» Итоговая диагностика	5	50 %	5	50 %	0	0%

Сравнений результатов начальной и итоговой диагностики детей группы «А» свидетельствует о наличии выраженной позитивной динамики. Представим результаты в виде диаграммы (рис. 4).

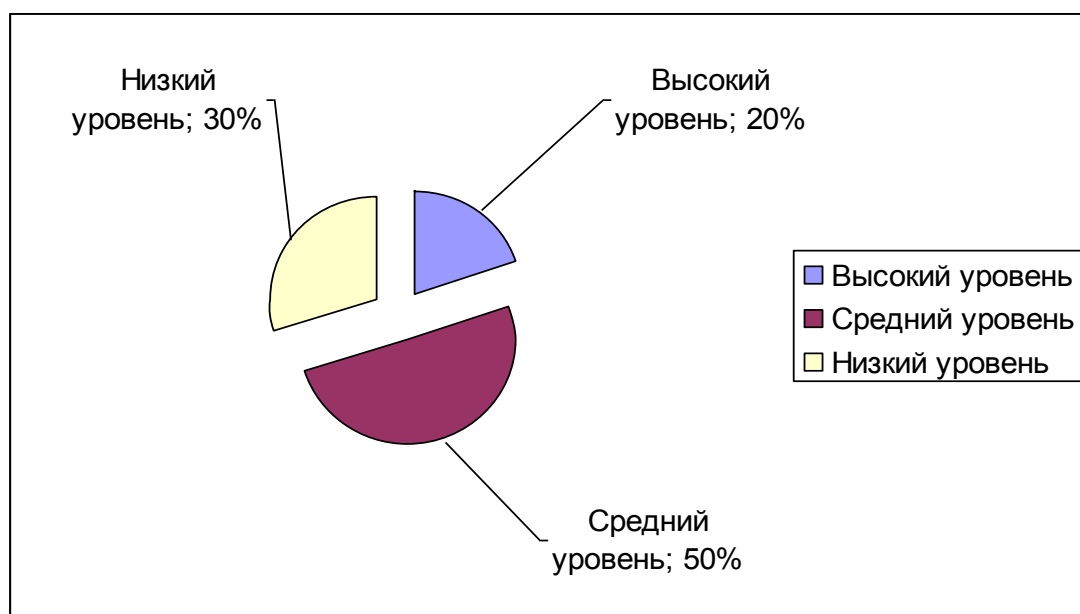


*Рис. 4. Распределение детей группы «А» по уровням сформированности предметно-орудийных действий на констатирующем и контрольном этапе*

В таблице 11 и на рисунке 5 представлены количественно обработанные результаты итогового диагностического обследования детей контрольной группы «Б».

*Результаты итогового диагностического обследования детей группы «Б»*

№	Имя ребенка	Количество баллов	Уровень
1	Лев Б.	34	Высокий уровень
2	Лида И.	24	Средний уровень
3	Миша А.	18	Средний уровень
4	Никита Ф	13	Низкий уровень
5	Оля Б.	21	Средний уровень
6	Полина У.	19	Средний уровень
7	Витя Ш.	36	Высокий уровень
8	Владик Л.	13	Низкий уровень
9	Данияр К.	27	Средний уровень
10	Полина М.	14	Низкий уровень



*Рис. 5. Распределение детей группы «Б» по уровням сформированности предметно-орудийных действий на контрольном этапе*

Сопоставление результатов начального и итогового диагностического обследования детей контрольной группы «Б» выявило отсутствие динамики: за прошедший период результаты не изменились.

Таким образом, если на констатирующем этапе детей с высоким уровнем сформированности предметно-орудийных действий в экспериментальной группе «А» было всего 20%, то на контрольном этапе

этот показатель увеличился на 30%, тогда как в контрольной группы «Б» результаты не изменились. В экспериментальной группе «А» не осталось детей с низким уровнем сформированности предметно-орудийных действий, тогда как в контрольной группе «Б» к этому уровню были отнесены 30% детей.

### **Выводы по второй главе**

Проведение начального диагностического обследования детей раннего возраста на основе использования разработанного диагностического инструментария позволило установить, что большинство испытуемых находятся на среднем и низком уровне сформированности предметно-орудийных действий и только 20% детей достигают высокого уровня.

Апробация в экспериментальной группе «А» представленного перспективного плана работы по формированию у детей раннего возраста предметно-орудийных действий оказалась успешной. Анализ результатов итогового диагностического обследования показал, что половина детей группы «А» достигла высокого уровня и никто из детей не был отнесен к низкому уровню сформированности предметно-орудийных действий.

Наличие выраженной положительной динамики в уровне сформированности предметно-орудийных действий у детей экспериментальной группы «А» подтверждает выдвинутую гипотезу о том, что при создании соответствующих педагогических условий эффективность процесса формирования данного вида действий детей повышается.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование способствует решению одной из актуальных проблем происходящего в современный период реформирования дошкольного образования, связанной с поиском путей полноценной реализации развивающего потенциала ведущих в том или ином возрастном периоде видов деятельности, а именно: предметно-орудийных действий детей раннего возраста.

Проведенный анализ психолого-педагогических источников позволил установить, что овладение предметно-орудийными действиями оказывает позитивное влияние на разные сферы познавательного, личностного, физического развития детей раннего возраста, способствуя формированию восприятия пространственных свойств и отношений предметов, совершенствованию ручной умелости и зрительно-моторной координации, развитию наглядно-действенного мышления, речевой функции, становлению целенаправленности и произвольности поведения.

Овладение предметным действием осуществляется путем построения образа действия с предметом-орудием, который складывается в результате разнообразных проб и в совместной деятельности со взрослым. Образ действия включает в себя понимание функции предмета, цели действия и учет соотношения элементов ситуации, орудий и достижения цели. Создание образа действия является итогом формирования предметно-орудийного действия. Этим оно отличается от простого копирования, которое осуществляется путем воспроизведения внешнего рисунка действия без осознания его смысла.

Исследования, проведенные П.Я. Гальпериным, С.Л. Новоселовой, Д.Б. Элькониным и другими учеными, позволили выделить функционально-генетические закономерности развития предметно-орудийной деятельности, дифференцировать «ручной» (нерегламентированный) и орудийный (социально фиксированный) способ использования предметов-орудий, что предопределило становление в педагогике раннего возраста двух методических подходов к формированию предметно-орудийных действий

детей раннего возраста. Одни авторы полагают, что необходимо добиваться освоения детьми орудийного способа действия, что происходит под влиянием длительного прямого обучения (демонстрации предметов, объяснения их функционального назначения, показа способа действия, неоднократного упражнения детей в его воспроизведении). Другие авторы считают необходимым создавать условия для самостоятельного открытия ребенком способа действия («ручного»), на основе анализа предметной ситуации, вычленения причинно-следственных связей. Совершая последовательно усложняющиеся действия с предметами-орудиями и вспомогательными средствами, ребенок самостоятельно овладевает новым для него содержанием и способами решения мыслительных и практических задач.

Для выявления уровня сформированности у детей раннего возраста предметно-орудийных действий был разработан диагностический инструментарий, включающий три блока по пять заданий. Анализ результатов начального диагностического обследования обнаружил преобладание среднего и низкого уровней, что актуализировало необходимость разработки перспективного плана занятий, ориентированных на формирование предметно-орудийных действий.

Перспективный план был разработан в соответствии с дидактическими принципами развивающей направленности, последовательности, вариативности и повторности. При его реализации соблюдался принцип индивидуализации, учитывались данные начальной диагностики.

Сравнительный анализ результатов итоговой диагностики детей позволил констатировать наличие выраженной позитивной динамики в экспериментальной группе и отсутствие изменений в контрольной группе.

На этом основании можно считать выдвинутую гипотезу подтвержденной, поставленную цель работы – достигнутой, а задачи – выполненными.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в уточнении диагностического инструментария и совершенствовании плана работы по формированию предметно-орудийных действий у детей раннего возраста.

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Белая К. Занятия с малышами в детском саду (модель воспитания детей раннего возраста). – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2002. – 216 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
3. Бондаренко Е.А. Развивающие игры для детей от года до трех. – М. : ООО «Издательство АСТ», Донецк: «Сталкер», 2003. – 155 с.
4. Браткова М.В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.03 / М.В. Браткова. - М., 2006. – 22 с.
5. Валлон А. Психическое развитие ребенка : пер. с фр. / А. Валлон. – Санкт-Петербург и др. : Питер, 2001 . – 208 с.
6. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. - М.: Просвещение, 1969. – 365 с.
7. Воспитание детей раннего возраста / Е.О. Смирнова, Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова [и др.] – М.: Просвещение: Учеб. лит., 1996.- 158 с.
8. Воспитание и обучение детей раннего возраста: кн. для воспитателя дет. сада / А. М. Фонарев, С. Л. Новоселова, Л. И. Калан и др. ;/ Под ред. М. Н. Павловой. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.
9. Воспитание и развитие детей раннего возраста: пособие для воспитателя дет. сада /В. В. Гербова, Р. Г. Казакова и др. ; под ред. Г. М. Ляминой. – М. : Просвещение, 1981. – 224 с.
10. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
11. Гальперин П.Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980.



12. Гордеева Н.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. – М., 1995. – 324 с.
13. Гордеева Н.Л., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. – М., 1982. – 208 с.
14. Давидчук А.Н. Индивидуально-ориентированное обучение детей / А.Н. Давидчук. – М.: Мозаика-Синтез, 2000. – 151 с.
15. Дети раннего возраста в детском саду / С.Н. Теплюк, Г.М. Лямина, М.Б. Зацепина. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.
16. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М.: Просвещение, 2004. – 193 с.
17. Запорожец А.В. О действенном характере зрительного восприятия предмета / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т.1. – Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986.
18. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М.: Академия, 2002. – 487 с.
19. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющие отклонения в психофизическом развитии / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, М.В. Браткова и др. – М.: Полиграф Сервис, 2002. – 128 с.
20. Ильин А.В. Развитие нормативных предметных действий у детей раннего возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А.В. Ильин. – М., 2004. – 172 с.
21. Кисленко В.Я. Психологические особенности усвоения правил обращения с предметами детьми раннего и дошкольного возраста. Автореф. дис. . канд. психол. наук. – М., 1981.
22. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка) / М.М. Кольцова. – М.: Педагогика, 1973. – 144 с.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.

24. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.И. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
25. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина ; под ред. А.Г. Ружской. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
26. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка (ранний и дошкольный возраст) / А.А. Люблинская. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 546 с.
27. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. Мухина В.С. 10-е изд., перераб. и доп. – М.: 2006. – 608 с.
28. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления / С.Л. Новоселова. – М.: МПСИ; Воронеж «МОДЭК», 2002. – 320 с.
29. Новоселова С.Л. Занятия с предметами-орудиями. // В кн.: Воспитание и обучение детей раннего возраста. Книга для воспитателя детского сада. / под ред. Л.Н.Павловой. – М., Просвещение, 1986.
30. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления: дисс ... доктора психол. наук в виде науч. докл.: 19.00.13. – М., 2002. – 47 с.
31. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.
32. Павлова Л. Н. Организация жизни и культуры воспитания детей в группах раннего возраста: практ. пособие / Л. Н. Павлова. – 2-е изд. – М. : Айрис – пресс, 2007. – 208 с.
33. Павлова Л.Н. Знакомим малыша с окружающим миром / Л.Н. Павлова. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
34. Павлова Л.Н. Ориентировочно-исследовательская деятельность и условия ее развития у детей второго-третьего года жизни: дис. ...канд. психол. наук / Л.Н. Павлова. – М., 1976. – 215 с.
35. Павлова Л.Н. Развивающие игры – занятия с детьми от рождения до трех лет: Пособие для воспитателей, родителей. – М.: Мозаика-Синтез, 2003. – 224 с.

36. Печора К.Л., Пантюхин Г.В., Голубева Л.Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М. : Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 176 с.
37. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссия / под ред. Обуховой Л.Ф., Бурменской Г.В. – М., 2001. – 186 с.
38. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. – М.: Педагогика, 1985. – 200 с.
39. Развитие ребенка раннего возраста / Г.М. Лямина. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
40. Раннее детство: познавательное развитие: метод. пособие. / Л.Н. Павлова, Е.Б. Волосова, Э.Г. Пилюгина.– М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 160 с.
41. Смирнова Е.О. Ранний возраст: игры, развивающие мышление / Е.О. Смирнова // Дошкольное воспитание. - 2009. - № 4. - С. 22-32.
42. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет – М.: МГППУ, 2002. – 128 с.
43. Смирнова Е.О. Детская психология: учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2010. – 299 с.
44. Сотникова В. Занятия с малышами в детском саду (Модель воспитания детей раннего возраста). – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2002. – 216 с.
45. Сотникова В. Самые маленькие в детском саду (Из опыта работы московских педагогов). – М.: ЛИНКА-ПРЕСС. 2005. – 136 с.
46. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
47. Фигурин Н.Л. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова. - М.: Медгиз, 1949. – 104 с.

48. Хохрякова Ю. М. Методика развития предметной деятельности в раннем возрасте: учебно-метод. пособие / Ю. М. Хохрякова. – Пермь, 2001. – 234 с.
49. Хохрякова Ю.М. Педагогика раннего возраста: учебное пособие / Ю.М. Хохрякова. – Пермь, 2014. – 308 с.
50. Эльконин Б.Д. Психология развития. – М., 2001. – 168 с.
51. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.
52. Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
53. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве / Д.Б. Эльконин // Детская психология / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007.
54. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.