

Министерство образования и науки Пермского края
ГАУ ДПО «Институт развития образования Пермского края»

Ю.М. Хохрякова

РЕАЛИЗУЕМ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:

**АМПЛИФИКАЦИЯ РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ**

Методическое пособие для воспитателей
дошкольных образовательных организаций

Пермь
2022

УДК 373
ББК 74.102
X 867

Хохрякова Ю.М.

X 867 Реализуем ФГОС дошкольного образования: амплификация развития детей второго года жизни: метод. пособие / Ю.М. Хохрякова; Ин-т развития образования Перм. края. – Пермь, 2022. – 66 с.

В пособии представлено обоснование целевых ориентиров и этапов развития разных видов предметной деятельности у детей в возрасте от 1 до 2 лет, раскрыты содержательные и технологические аспекты организации образовательной деятельности на каждом из этапов, охарактеризованы способы оценки ее результативности. Адресовано воспитателям муниципальных и частных дошкольных образовательных учреждений, работающим с детьми раннего возраста.

УДК 373
ББК 74.102

*Проект реализован при поддержке
Министерства образования и науки Пермского края*

© Хохрякова Ю.М., 2022
© ГАУ ДПО «ИРО ПК», 2022

ПРЕДИСЛОВИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – Стандарт) призывает воспитателей всех возрастных групп ориентировать образовательную деятельность, прежде всего, на **амплификацию** (обогащение) **развития** детей, что требует от педагогов знания возрастных закономерностей и особенностей данного процесса, их индивидуальных проявлений и умения определять на этой основе зону актуального и ближайшего развития каждого ребенка, ставить адекватные педагогические задачи и применять эффективные способы содействия становлению психических функций воспитанников, поддержки разных видов их деятельности.

Ведущим видом деятельности, оказывающим наиболее значимое влияние на развитие детей второго года жизни, является **предметная**, обозначенная в Стандарте первой в числе видов деятельности, целенаправленная организация которых позволяет педагогу успешно решать задачи любой образовательной программы, реализовывать заложенное в ней содержание.

Сущностной характеристикой предметной деятельности выступает использование ребенком предмета в соответствии с его социально фиксированным назначением и способом (техникой) применения. Например, полотенце предназначено для вытирания рук или иных объектов, но для достижения желаемого результата необходимо выполнять это действие строго определенным образом. При этом сначала малыш осознает и запоминает, для чего нужен тот или иной предмет (его социальное назначение, функцию), и только потом овладевает техникой его употребления.

Предметный мир, предстающий перед детьми второго года жизни, очень разнообразен и многофункционален. Конструкция большинства объектов как бы «несет в себе» социальное назначение (ложка имеет удобную ручку для ее удерживания и углубление для наполнения чем-либо, у колец есть отверстия для нанизывания на стержень и т.п.), что облегчает малышам процесс познания их функций. Но техническая сторона действий со

многими предметами достаточно сложна, и потому результативность их освоения зависит от множества факторов. Среди них весомую роль играет целенаправленное обучение детей предметным действиям и поддержка их самостоятельности, что предполагает применение специальных, научно обоснованных педагогических технологий.

В предлагаемом пособии раскрываются технологии педагогической поддержки и формирования предметной деятельности детей второго года жизни, которые дифференцированы в соответствии с ее разновидностями, обозначенными в Стандарте:

- ✓ технология формирования игр (действий) с составными игрушками;
- ✓ технология педагогической поддержки экспериментирования с материалами и веществами;
- ✓ технология формирования действий самообслуживания,
- ✓ технология формирования действий с бытовыми предметами-орудиями.

В пособии также представлена технология педагогической поддержки предметной игры детей, которая в Стандарте объединена с другими видами их совместных игр со сверстниками под руководством взрослого.

В данной работе характеризуется развивающий потенциал вышеназванных разновидностей предметной деятельности, обозначаются этапы их развития у детей на протяжении второго года их жизни. В рамках каждого этапа подробно раскрываются особенности организации образовательной деятельности, описываются способы оценки ее результативности.

Выстроенное в соответствии с содержанием Стандарта, данное методическое пособие может быть использовано педагогами при реализации любой образовательной программы дошкольного образования.

1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРЕДМЕТНО-МАНИПУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ДЕТЕЙ

Манипулятивные действия с окружающими его предметами ребенок активно осваивает уже во втором полугодии первого года жизни. Первоначально его действия носят **неспецифический** характер: они осуществляются со всеми объектами одинаково. Любой предмет малыш тянет в рот, перекладывает из одной руки в другую, трясет и т.п. Но уже в возрасте 8–9 месяцев младенец начинает действовать с предметами по-разному: погремушкой размахивает, неваляшку раскачивает, мяч катит, по барабану стучит и т.д. Такие манипуляции называются **специфическими**, зависящими от физических свойств объекта, при учете которых ребенок достигает определенного, ожидаемого им результата (перемещения предмета при раскачивании, отталкивании или притягивании; появления звука при потряхивании, сжимании или похлопывании и др.).

В то же время для манипулирующего младенца нет разницы, к примеру, между ложкой, расческой, карандашом и палочкой. Еще не зная функциональных различий данных объектов, он ориентируется лишь на их внешние свойства. Поэтому, будучи внешне похожими (твердыми и удлинненными), все они используются одинаково: малыш ими просто стучит.

Любая вещь может стать объектом манипулирования: младенец катит бидон или стучит по нему, мнет или рвет лист бумаги и т.д. Расширение спектра специфических, преднамеренно осуществляемых манипуляций является одним из главных достижений в развитии ребенка в последней четверти первого года жизни. И от того, насколько разнообразными по своим внешним свойствам окажутся объекты, предлагаемые малышу для манипулирования, в значительной степени будет зависеть развитие его предметной деятельности и познавательной активности, зрительного восприятия и наглядно-действенного мышления.

Особое значение в процессе освоения малышами специфических манипулятивных действий, имеют игрушки, которые спе-

циально конструируются таким образом, чтобы направлять действия детей в заданное русло. При выполнении заложенного в конструкцию действия происходят видоизменения предмета (например: раскачивание неваляшки, исчезновение шара в отверстии), что и привлекает внимание ребенка, побуждая его к многократному повторению действия, вызвавшего такой эффект.

При этом ведущим способом обучения детей выполнению специфических манипуляций является **«метод случайного действия»**. Его сущность заключается в том, что взрослый создает ситуацию, в которой ребенок непреднамеренно производит определенное, заданное действие (катит машинку с горки, снимает колечко со стержня и т.п.), видит его результат и на этой основе пытается его воспроизвести.

Учитывая накопленный в младенчестве опыт осуществления специфических манипулятивных действий и возможности самостоятельного «открытия» малышами способа их осуществления, **предметно-пространственная среда** помещения, предназначенного для годовалых детей, должна включать:

- ✓ разнообразные мячи (разного размера, изготовленные из разных материалов),
- ✓ различные машинки (в том числе с кузовами) и каталки,
- ✓ неваляшки разного размера,
- ✓ игрушки-пищалки и игрушки с кнопками, издающие громкий звук при легком надавливании,
- ✓ бубны, барабаны и иные игрушки, издающие звуки при похлопывании по ним,
- ✓ подвески, вызывающие при притягивании одного элемента перемещение других,
- ✓ простые лабиринты, диски и иные игрушки с перемещающимися элементами,
- ✓ игрушки с легко сгибающимися элементами,
- ✓ тактильные книги с вытягиваемыми и отсоединяемыми элементами (на «липучках»),
- ✓ разнообразные по величине, форме и материалу емкости, коробки с легко открывающимися крышками или без таковых.

Этот список дополняют и другие объекты, позволяющие малышам самостоятельно и многократно совершать простые **результативные** действия (специфические манипуляции), непосредственно воздействуя на сами предметы или их элементы (нажимая на них, отталкивая или, напротив, притягивая и т.д.) и получая предвосхищаемый эффект.

В конце первого – начале второго года жизни манипулятивные действия детей усложняются и дифференцируются, создавая основу для развития предметно-соотносящих и простых орудийных действий, а также практического экспериментирования.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ С МАТЕРИАЛАМИ И ВЕЩЕСТВАМИ

Экспериментирование как вид преднамеренно осуществляемой деятельности, направленной на выявление и сравнение свойств объектов, формируется к концу раннего возраста. На втором году жизни обнаружение новых свойств у тех или иных предметов еще не является для ребенка осознаваемой целью. Например: малыш увлеченно складывает в пластиковую пятилитровую бутылку различные объекты; при этом одни из них легко помещаются в отверстие, другие требуют приложения усилий, сжимания или поворота, а третьи совсем не входят. И хотя целью данного действия было наполнение емкости, его результат оказался не только сугубо практический (сложенные предметы), но и познавательный: ребенок обратил внимание на пространственные характеристики объектов (размер, форму, ракурс), будучи вынужденным учитывать их при выполнении действия.

Благоприятные условия для **спонтанного** развития экспериментирования обеспечивает наличие в окружении малыша достаточно большого числа объектов, социальное назначение которых ему еще неизвестно, а также существование группы предметов, в принципе не имеющих строго закрепленных функций. В период от года до полутора лет ребенок ежедневно самостоятельно совер-

шает «открытия»: оказывается, ведро или рулон скотча могут катиться, кастрюля в отличие от подушки при постукивании по ней ложкой издает звонкий звук и т.д.

При наличии педагогической поддержки, обеспечивающей условия для осуществления малышами многократного поиска «подходящих» объектов в процессе выполнения простых, уже знакомых им результативных, соотносящих или орудийных действий, к полутора годам у детей складывается элементарное экспериментирование как особая **форма познавательной деятельности**: изначально практические по сути действия с предметами приобретают отчетливо выраженный, устойчивый познавательный характер. Фиксируя свое внимание на случайно, а затем и преднамеренно достигнутых видоизменениях различных объектов, ребенок накапливает чувственный опыт, сопоставляет их свойства, постигает элементарные причинно-следственные связи, что способствует развитию его восприятия и наглядно-действенного мышления. Возрастает активность малыша в незнакомой ситуации, усиливаются проявления любопытства, в его речи появляются инициативные обращения к взрослому, имеющие познавательную направленность (в частности, вопрос «Это что?»).

Целенаправленная педагогическая поддержка экспериментирования малышей с предметами окружающего мира предусматривает содействие усилению их познавательной активности, обогащению положительного эмоционального опыта собственной деятельности. Ярко выраженные эмоции удивления, привлекающие внимание детей к свойствам объектов и действиям с ними, возникают в ситуации **противоречия** нового опыта уже имеющемуся. Поэтому необходимо специально подбирать предметы по контрасту: так, чтобы одни и те же действия ребенка с разными объектами приводили к различным, диаметрально противоположным результатам. Одни вещества удастся зачерпывать ситом, а другие – просыпаются сквозь него. Одни предметы тонут, а другие плавают на поверхности воды.

При этом все совершаемые малышом действия с предметами (как «правильные», так и ошибочные) должны быть **безопас-**

ными для его здоровья. Поэтому нельзя предлагать детям очень мелкие или бьющиеся вещи, объекты с острыми, режущими или колющими элементами, емкости из-под медикаментов и бытовых химических препаратов, а также тяжелые предметы из твердых материалов.

Но роль педагога не ограничивается только подбором материала. Без взрослого, его непосредственного, заинтересованного участия для большинства малышей изменения предметной среды останутся незамеченными. Поэтому необходимо **ежедневно** (желательно несколько раз в день) создавать специальные **проблемные ситуации**, акцентирующие внимание детей на тех или иных свойствах имеющихся в их распоряжении объектов.

Основу для развертывания проблемных ситуаций составляют уже освоенные малышами **предметные действия**. Например, годовалому ребенку, научившемуся вкладывать шары в отверстие коробки, воспитатель дает корзинку, в которой находятся шары разных размеров. Соответственно одни из них проваливаются в отверстие, другие – нет. В другой раз педагог кладет в корзину шары и кубы (призмы) и предлагает детям выбирать предметы для прокатывания в воротца или с горки. На следующий день взрослый приносит малышам множество мячей, часть из которых укатывается от легкого прикосновения, а другие (набивные) совсем не передвигаются. Во всех ситуациях педагог побуждает детей к **активным практическим пробам**, а также фиксирует их внимание на том, что результат действия зависит от свойств объектов: «Этот шарик не входит в дырочку, он большой. Возьми другой», «Шарики катятся. А это кубики – они не катятся». Поскольку в этом возрасте малышам еще непонятны значения многих слов, обозначающих не только свойства, но и названия предметов и действий с ними, все словесные пояснения и указания взрослый сопровождает соответствующими жестами, показами. При этом педагог ярко демонстрирует свою эмоциональную вовлеченность в деятельность экспериментирования: удивляется тому, что с какими-то объектами детям не удастся совершить практическое действие, и радуется выбору подходящих предметов.

Предметы, обладающие противоположными свойствами, можно предлагать ребенку для выполнения практически любого знакомого ему действия. Например, когда он научится черкать по листу бумаги фломастерами, то в коробку с ними можно положить объекты без стержня («Не рисует фломастер? А этим попробуй. Почему не получается? А-а, у него носика нет»). Когда малыш научится с силой бросать мячи вниз, радуясь тому, как они отскакивают от пола, можно положить их вместе с мячами, которые «плюхаются» и остаются на месте («Не прыгает мячик? А этот?..»).

Чтобы обратить внимание детей на результативность действия по извлечению звука, к резиновым игрушкам-пищалкам можно добавить похожие предметы, которые не издадут звуки при сжатии, в коробку с разнообразными погремушками положить «сломавшиеся», а рядом со звонким барабаном поставить, к примеру, мягкий цилиндр. Клавишные электронные объекты, как и иные игрушки со светозвуковыми эффектами, могут временно оказываться без батареек или располагаться рядом с аналогичными механическими игрушками.

Для того чтобы ребенок мог устанавливать причинно-следственную связь между собственным действием и звучанием предметов, можно подготовить набор закрывающихся емкостей, заполнив некоторые из них различными объектами (колокольчиками, шариками и т.п., размером не менее трех см). Поочередно встряхивая емкости, малыш выбирает ту, в которой что-то лежит, и затем пытается ее открыть. При этом способ открывания емкостей может быть различным: откидывание крышки как у шкатулки, ее выдвигание как у пенала, поднятие вверх и т.д.

Особый интерес у детей вызывают действия с магнитами: они пробуют прикреплять их друг к другу, на доску и на различные предметы. К двум годам ребенок пытается с помощью магнитов передвигать фигурки, прикреплять картинки к панели. Для создания проблемной ситуации педагог кладет рядом однородные объекты, одни из которых магнитятся, а другие – нет (например: металлические, деревянные и пластиковые ложки; картон-

ные изображения с магнитными вставками и без таковых; магнитные и пластиковые доски и т.д.).

При помощи взрослого малыши делают «открытия», что магнитные и иные сборно-разборные игрушки с разными видами сцеплений, а также пластилиновые поделки можно разделить на части и соединить обратно, а разорванные на части бумажные или тканевые объекты, расколотые глиняные изделия починить не удастся.

Регулярно следует организовывать действия детей с **водой**, используя большой наполовину заполненный таз или специальную прочно установленную емкость с прозрачными стенками. Чтобы минимизировать вероятность намокания одежды и обуви, желательно надевать на детей клеенчатые фартуки и использовать большие поддоны, на которых малыши смогут размещать выловленные предметы. Сначала годовалым детям предлагаются только плавающие на поверхности предметы, а затем добавляются тонущие, что позволяет вовлечь малышей в ситуацию противоречия нового опыта накопленному ранее. Позднее можно зафиксировать их внимание на том, что плавающая емкость тонет, если в нее положить тяжелые предметы или заполнить ее водой.

В дальнейшем педагог неоднократно создает ситуации, привлекающие внимание детей к тому, что одни объекты в воде не изменяются, другие же меняют цвет или размокают и потом легко рвутся («Какой кораблик ты возьмешь?», «Что будет, если мы вымоем эту картинку?»). Упражняясь в зачерпывании воды разными инструментами (ложкой, черпачком, совком, шумовкой, ситом и т.д.), переливая ее из одной емкости в другую, малыши узнают, что «воду в решетке не носят». Но в другой раз, напротив, сито может оказаться самым подходящим инструментом для вылавливания предметов из воды.

Не менее занимательным для детей является пересыпание крупы (овес, рис, манка), соли, гороха и т.п. Какие-то из этих веществ удастся зачерпнуть только инструментом, не имеющим отверстий, другие – еще и ситом, а некоторые – даже шумовкой.

Но с помощью плоской кухонной лопатки никакую крупу переложить не удастся.

Как в летний, так и в зимний период необходимо обеспечить малышам возможность действовать с **песком**. Поскольку в данном возрасте они еще не сооружают больших построек, на участке желательно иметь не песочные дворики, а песочные столы, за которыми дети могут действовать стоя. В помещении песок желательно размещать в ящиках, обитых внутри металлом, на дне которых имеются желобки и краны для стока воды.

При наличии одновременно двух ящиков – с сухим и влажным песком – малыши получают возможность наглядно сопоставлять свойства песка: сухой сыплется, влажный лепится, при добавлении воды изменяется его цвет, через воронку, сито лучше просеивать сухой песок и т.д.

Использование губок разного размера позволяет детям освоить умение вытирать воду или сгребать песок. На этой основе в дальнейшем педагог наряду с губками дает малышам деревянные, пластмассовые и тканевые брусочки и кубики, пемзу, салфетку и другие предметы, одни из которых впитывают воду, но легко выжимаются, другие от воды размокают, третьи лишь становятся мокрыми. В следующий раз можно предложить детям окунать разные предметы не в воду, а в гуашевую краску, оставляя на бумаге отпечатки.

На каждой **прогулке** целесообразно предусматривать возможность организации действий экспериментирования с объектами неживой природы (снегом, льдом, лужами, тенью, ветром, песком). Например, предложив детям крупные силуэтные игрушки, взрослый обращает их внимание на падающие тени, которые вдруг исчезают при переходе в другое место или при появлении на небе тучи. Побуждая малышей ловить на стене «солнечных зайчиков», педагог неожиданно убирает зеркальце или перемещается на затененную территорию. Султанчики и вертушки крутятся, когда дует ветер, но не шевелятся при переходе в заветренное место или в помещение. Зимой воспитатель побуждает детей сравнивать, каким инструментом удобнее нагрести снег и

в каком месте это лучше делать (в сугробе или на утопанной дорожке), обращает внимание на появление наста – «ледяной корочки», под которой остается мягкий снег (аналогично твердой хлебной корке у булки мягкого хлеба).

Ожидаемым **результатом** осуществляемой педагогической поддержки экспериментирования детей с различными материалами и веществами, предметами и игрушками является наличие у детей устойчивого интереса к данному виду деятельности, проявление ими высокой активности и инициативности в определении способов действий и опробывании объектов, наличие попыток установления простейших, наглядно представленных причинно-следственных связей между выполняемыми действиями и свойствами объектов. Например: педагог ставит перед ребенком закрытую коробку и наблюдает, пытается ли малыш ее открыть, насколько разнообразны и настойчивы его пробы, обращается ли он к взрослому за помощью или занимает пассивную позицию. В открытой коробке ребенок видит магнит, пробку, шарик, ключ и другие предметы – и опять-таки педагог наблюдает, насколько увлеченно и какие действия совершает малыш по собственной инициативе: выбирает магнитящиеся объекты или просто манипулирует ими (катает шарик, стучит ключом), вовлекает взрослого во взаимодействие или, напротив, молча ожидает его указаний, а, может быть, быстро теряет интерес к содержимому коробки и переключается на другой вид деятельности.

Итак, на протяжении второго года жизни манипулятивные действия детей преобразуются в экспериментирование, если имеет место педагогическая поддержка, направленная на развитие их познавательной активности и наглядно-действенного мышления и предусматривающая создание ситуаций, в которых малыши самостоятельно выполняют действия с объектами, обладающими противоположными свойствами, и на этой основе не только выделяют эти свойства, но и устанавливают простейшие причинно-следственные связи.

3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ С СОСТАВНЫМИ ИГРУШКАМИ У ДЕТЕЙ ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ

Составными (или сборно-разборными) называются игрушки, состоящие из нескольких взаимосвязанных частей, которые ребенок может отделить друг от друга и затем соединить в том же или ином порядке. Наиболее известную и многочисленную группу таких игрушек представляют матрешки и пирамидки. Но в последние годы существенно увеличилось видовое разнообразие и других составных игрушек, в частности, сортеров.

Многие составные игрушки имеют **автодидактический** характер: в их конструкцию закладывается один определенный способ действия. Например: пирамидка имеет конусную основу, и поэтому на нее нанизываются кольца только в порядке убывания их величины; у ящика-сортера есть различные отверстия, через которые и нужно вкладывать в него прилегающие предметы соответствующей формы.

Сконструированные на основе принципа автодидактизма составные игрушки направляют действия малыша на достижение заранее определенного результата и позволяют ему контролировать правильность сбора частей игрушки. Это в значительной степени способствует развитию **целенаправленности** и **самостоятельности** деятельности ребенка, а педагогу дает возможность занять позицию **организатора**, который оказывает малышу недирективную помощь, создает условия для выбора им игрушек и поддерживает детскую инициативу, что в полной мере соответствует обозначенным в Стандарте условиям реализации программы дошкольного образования (п. 3.2.1, 3.2.5).

В программно-методической литературе действия детей раннего возраста с составными игрушками часто называются дидактическими играми, что не является правомерным. Эти действия относятся к категории **предметных**, поскольку их целью выступает само действие разъединения и сбора частей игрушек, а мотивом – особые качества объектов, обуславливающие их видоизменения, которые происходят при выполнении действий

с ними. Соответственно и руководство действиями малышей с составными игрушками выстраивается на основе закономерностей развития предметной, а не игровой деятельности.

Для любого предметного действия характерно использование объекта в соответствии с социально установленным способом, который показывает ребенку взрослый. Благодаря автодидактическому характеру игрушки, дети достаточно быстро понимают, **что** нужно делать с ней: кольца нанизывать на стержень, втулки вставлять в панель и т.д. Более того, заложенный в конструкцию игрушки способ действия в ряде случаев может быть открыт ребенком самостоятельно в ходе направляемого взрослым манипулирования с ней.

Однако освоение предметного действия предполагает не только понимание его цели и результата, но и овладение его **операционально-техническим** составом, что занимает значительно больше времени и требует определенного уровня сформированности у ребенка умений, относящихся к сенсорной, двигательной и эмоционально-волевой сферам. К примеру, чтобы собрать пирамидку из пяти убывающих по размеру колец, ребенку нужно уметь соотносить объекты в пространстве, дифференцировать их величину и располагать в определенной последовательности, владеть хорошей координацией движений пальцев рук, сопровождаемых зрительным контролем, а также способностью действовать целенаправленно и настойчиво, следуя предъявленному образцу и добиваясь требуемого результата.

Действия с составными игрушками относятся к группе **предметно-соотносящих** действий, в которых требуется придать определенное пространственное расположение нескольким предметам или их частям, учитывая взаимное соответствие одного или одновременно двух–трех их внешних свойств. Например: в одних случаях требуется соотносить только величину частей предмета, в других – сопоставлять их форму, в третьих – учитывать и то, и другое. При этом действия с одними игрушками предполагают объединение объектов на основе тождественности каких-либо их свойств, с другими – упорядочивание элементов ис-

ходя из постепенного увеличения или убывания выраженности определенного свойства (обычно размера) элементов. Конструкции большинства составных игрушек легко варьируются, что позволяет изменять степень сложности условий соотнесения свойств объектов. К примеру, в простейшем варианте фигурная доска имеет несколько равных круглых ячеек, в наиболее сложном – 15–20 гнезд, различающихся одновременно формой и величиной.

Отмеченные особенности составных игрушек обуславливают возможности их целенаправленного использования в решении задач содействия развитию не только **предметных действий** детей, но и **психических функций** и, прежде всего, зрительного восприятия.

Составные игрушки всегда являлись неотъемлемым элементом предметно-развивающей среды, создаваемой в группах для детей раннего возраста. Но для повышения эффективности осуществляемой образовательной деятельности необходим грамотный отбор игрушек, установление последовательности усложнения сенсорных, моторных и иных задач, встающих перед ребенком при выполнении действия с тем или иным предметом, и на этой основе определение общей для всех детей раннего возраста траектории продвижения в «мире составных игрушек» и способов ее индивидуализации.

На **ПЕРВОМ** этапе педагог создает условия для освоения малышами умения **соединять** предметы или их части, придавая им определенное **пространственное взаимоположение**: вкладывать один объект в другой, нанизывать элементы на основу, составлять целое из двух частей. Все используемые на этом этапе составные игрушки и аналогичные им наборы предметов должны иметь **автодидактический** характер, побуждая малышей последовательно выполнять несколько взаимобратных и однотипных операций (поочередно снимать со стержня кольца и нанизывать их обратно, разъединять и соединять части бочонка и т.п.). Благодаря их многократным повторениям у детей постепенно совершенствуется зрительно-моторная координация, движения пальцев обеих рук становятся более точными, дифференцированными, малыши учатся регулировать их силу и амплитуду.

Наличие разнообразных вариантов игрушек, предполагающих выполнение одних и тех же действий (вкладывания, нанизывания), позволяет не только поддерживать вовлеченность детей в деятельность, но и обеспечивать постепенное усложнение **сенсомоторных** задач.

Последовательность освоения малышами действия **вкладывания** объектов можно представить следующим образом:

- вкладывание друг в друга одинаковых предметов с круглым основанием (кукольные мисочки, пластиковые стаканчики и т.д.),
- вкладывание шаров в круглое отверстие коробки,
- размещение одинаковых по размеру плоских круглых вкладок в гнездах фигурной доски,
- размещение квадратных вкладок в гнездах фигурной доски,
- размещение треугольных вкладок в гнездах фигурной доски,
- размещение овальных вкладок в гнездах фигурной доски,
- размещение втулок (цилиндров) в отверстиях панели,
- вкладывание кубов в квадратное отверстие коробки.

Освоение детьми действия **нанизывания** объектов осуществляется в такой последовательности:

- нанизывание колец с широким отверстием,
- нанизывание на стержень колец с узким отверстием,
- нанизывание на стержень втулок / призм, имеющих сквозные отверстия,
- нанизывание на стержень шаров / кубов, имеющих сквозные отверстия.

Действие **составления целого** из двух взаимосвязанных частей в простейшем виде представляет собой закрытие крышкой цилиндрической емкости. Более сложным для ребенка является соединение частей одноместной матрешки (бочонка), внутрь которой кладется какой-либо предмет (или неразборный меньший вкладыш). И наконец, можно предложить малышу закрывать крышками емкости с квадратным или треугольным сечением.

Степень сложности любого из перечисленных действий можно варьировать, изменяя величину объектов. Например: первоначально малышам предлагаются бочонки и матрешки диаметром

около 5 см и высотой 8–10 см, круглые вкладки диаметром 5–6 см (для размещения в гнездах доски), а в дальнейшем – более крупные или мелкие объекты. Кроме того, усложняя условия осуществления действия, можно специально размещать предметы в разном положении, чтобы малышу приходилось самостоятельно разворачивать их нужной стороной.

На первом этапе перед ребенком еще не ставятся задачи сравнения свойств предметов. Но, оперируя соответствующими игрушками, он вполне может способом **проб** и ошибок научиться **выбирать** объекты определенной формы или величины, если от данного выбора зависит успешность осуществляемого им предметного действия. При этом малыш ориентируется на складывающийся у него при выполнении действия кинестетический (связанный с положением собственных пальцев) образ пространственных свойств «подходящих» объектов. Например, среди шаров и кубов он выбирает именно шары, чтобы прокатить их с горки, или, наоборот, выбирает только кубы, поскольку шары не входят в квадратное отверстие коробки. В другой раз среди шаров разной величины ребенок выбирает маленькие, так как только они помещаются в имеющееся отверстие. Среди одинаковых кубов он ищет те, у которых есть сквозное отверстие, чтобы нанизать их на стержень.

Основной **формой** организации работы с детьми являются **индивидуализированные и групповые занятия**, которые должны проводиться по возможности ежедневно.

Групповые занятия ориентированы на развитие детской самостоятельности и не регламентируются по продолжительности, количеству и составу участников, будучи естественно включенными в жизнедеятельность группы. Такое занятие обычно начинается с размещения в сенсорном центре или на обеденных столах заранее подготовленных составных игрушек, способы действий с которыми уже известны детям. Происходящее видоизменение окружающей обстановки привлекает внимание малышей. Некоторые из них сами подходят к столам, других приглашает взрослый. Дети по собственному желанию начинают действовать

с предложенными игрушками и так же свободно могут отойти, собрав одну или несколько из них. В процессе таких занятий педагог выступает в роли организатора их действий. Он предлагает то один, то другой предмет, побуждает ребенка аккуратно разбирать его, складывая части в корзину, не роняя их на пол (при необходимости помогает сделать это), а затем предлагает малышу сложить части игрушки «как было», направляя его действия и одобряя достижение результата. Педагог следит, чтобы дети не мешали друг другу и, завершив действие, самостоятельно брали другую свободную игрушку. При этом взрослому предстоит удерживать в поле своего зрения действия одновременно всех детей, неоднократно обращаясь к каждому, но лишь на 5–10 секунд. Именно поэтому на групповых занятиях используются уже знакомые детям автодидактические игрушки (например, стержни с предметами для нанизывания или разнообразные фигурные доски с вкладками) и в дальнейшем по мере освоения большинством воспитанников соответствующих действий эти игрушки размещаются в сенсорном центре для их самостоятельной деятельности.

Процесс обучения малышей действиям с новыми вариантами составных игрушек осуществляется на коротких (в пределах пяти минут) **индивидуализированных** занятиях, в которых участвует 3–6 детей, что позволяет педагогу уделить достаточно внимания каждому из них, в полной мере учесть их индивидуальные возможности. Такие занятия проводятся ежедневно на фоне самостоятельной деятельности остальных воспитанников и могут объединять малышей как с одинаковым, так и разным уровнем сенсомоторного развития. Например: подготовив прозрачные емкости с круглыми отверстиями, педагог дает детям одной подгруппы корзинки с одинаковыми по размеру шарами, а другой – с шарами двух величин, побуждая выбирать меньшие из них, либо с равными по размеру шарами и призмами, побуждая находить среди них именно шары. При этом если предложенные первой подгруппе шары легко помещаются в отверстия, то детям второй подгруппы приходится прикладывать небольшие усилия для их проталкивания. В другой раз (например, занимаясь с детьми в

вечернее время) педагог побуждает одного малыша сложить стопкой пять одинаковых песочных формочек, второму же предлагает более высокие предметы (пластиковые стаканы) и в большем количестве (7–10 штук), а третьему дает набор из трех стаканчиков разного размера, побуждая собрать их в порядке убывания величины.

Именно на подобных индивидуализированных занятиях дети осваивают действия с **фигурными досками**. Они могут быть изготовлены как из древесного, так и безопасного полимерного материала (например, туристического коврика). Применяемые на первом этапе, они должны иметь не менее 4–5 отверстий одинаковой формы и величины (диаметром 4–8 см). Вкладки, имеющие толщину около одного см, должны свободно скользить по поверхности доски и легко входить в гнезда – это поможет ребенку понять, что значит «закрыть отверстие». Когда малыш освоит действие с круглыми вкладками, педагог предлагает ему доски с гнездами другой формы, побуждая аккуратно поворачивать объект до полного совпадения с краями отверстия. При этом, проводя индивидуализированное занятие, воспитатель предлагает каждому ребенку, прежде всего, тот вариант доски, действия с которым он еще только осваивает. Для проведения же групповых занятий взрослый использует фигурные доски, с которыми малыши уже научились действовать.

В отличие от шаров и плоских вкладок фигурных досок, **втулки** (цилиндры, винтики, грибочки и т.п.) имеют высоту более пяти см, и поэтому их недостаточно лишь поднести к отверстию, а приходится удерживать предмет в вертикальном положении, аккуратно опуская руку вниз. При этом чем меньше оказывается диаметр отверстия и втулки, тем более координированными должны быть действия ребенка.

По мере освоения действия с втулками можно предлагать детям различные коробки с одним или несколькими **квадратными** отверстиями, величина которых должна немного (на 0,5 см) превышать длину стороны куба для того, чтобы он входил свободно. В то же время не следует делать прорезь слишком боль-

шой: куб должен проваливаться в отверстие только тогда, когда малыш придаст ему нужный ракурс. Сначала ребенок учится поворачивать куб при его непосредственном соприкосновении с краями отверстия, но через некоторое время он овладевает умением придавать предмету нужное пространственное положение заранее, что увеличивает скорость выполнения действия.

Для того чтобы на протяжении многих дней поддерживать интерес малышей к данному действию, необходимо использовать разные варианты пособий: высокую узкую коробку с квадратным сечением, в которую друг на друга входят несколько кубов; деревянный ящик или картонную коробку с отверстием в крышке (с возможностью протолкнуть в них не менее пяти предметов); панель или плоскую коробку с несколькими одинаковыми отверстиями в крышке, в которые и вставляются (но не проваливаются) кубы. В дальнейшем можно предлагать детям коробки, в отверстия которых помещаются бруски или призмы с треугольным основанием (их высота должна быть в два раза больше длины, иначе малыш опустит объект в отверстие, просто повернув его боковой стороной). Панель с несколькими овальными отверстиями, в которые вставляются одинаковые флаконы (к примеру, из-под шампуня), как и предыдущие пособия, побуждает малыша находить нужный ракурс при размещении предметов, способствует совершенствованию зрительно-моторной координации.

Обучая детей **нанизыванию колец**, педагог сначала предлагает такие, которые имеют диаметр отверстия не менее пяти см. Их удобно нанизывать не только на толстый стержень, но и на части специальных сюжетно-образных игрушек (на хобот слона, длинную шею лебедя и т.п.).

Диаметр отверстия колец постепенно уменьшается, а для поддержания интереса малышей к действию нанизывания, педагог предлагает разные варианты пособий, в том числе, имеющие стержень длиной 60–70 см (нанизывая предметы, дети увлеченно наблюдают, как они соскальзывают по нему вниз).

Нанизывание колец с **узким** отверстием является сложной для годовалого ребенка задачей, поскольку от него требуется

брать предметы кончиками пальцев, обхватывая их сверху, или большим и указательным, обхватывая сбоку, а также располагать кольца над стержнем под нужным углом. В дальнейшем, действуя с **втулками** (шириной 2–3 см, высотой 2–5 см) и другими предметами со сквозным отверстием, ребенок учится разворачивать их в поисках отверстия, удерживать объекты в определенном положении при их совмещении. Чем более разнообразными по форме будут предметы для нанизывания, тем больше возможностей будет у детей для освоения этих технических умений.

Упражняя малышей в пространственном соотношении объектов при выполнении действия **составления целого** из двух взаимосвязанных частей, педагог первоначально предлагает им открывать и закрывать крышками кастрюльки, бидончики и иные цилиндрические емкости. Затем выбирает из набора удобную для ребенка матрешку (высотой 8–10 см, диаметром около 5 см), помогая ему научиться открывать ее (одной рукой крепко удерживая нижнюю часть, а другой подтягивая верхнюю). Чтобы закрыть игрушку, малышу предстоит разворачивать части нужной стороной, совмещать их и слегка прижимать друг к другу. При необходимости взрослый приходит на помощь, предоставляя ребенку возможность поочередно осваивать каждую из операций. Будучи деревянной, матрешка может несколько изменяться в размерах в зависимости от влажности воздуха. Поэтому необходимо проверять, чтобы ее части скреплялись при легком нажиме.

Действия с односторонней матрешкой (деревянным бочонком, яйцом, шкатулкой) достаточно сложны для детей младше полутора лет и вместе с тем очень ценны в плане совершенствования тонкой моторики рук: они развивают силу, цепкость пальцев, повышают координированность, взаимную согласованность движений обеих рук. Поэтому малыши должны иметь возможность ежедневно упражняться в их выполнении на индивидуализированных или групповых занятиях.

Для поддержания интереса ребенка к действиям с матрешкой, ее аналогами и различными емкостями, нужно каждый раз помещать внутрь какой-либо предмет (теннисный шарик, другую

матрешку и т.д.). Пытаясь «спрятать» его обратно, ребенок оказывается вынужденным аккуратнее соединять части игрушки, не опрокидывая ее, не наклоняя чрезмерно.

Результатом первого этапа работы является сформированность у детей умений соотносить пространственное расположение объектов на основе целенаправленных практических проб:

- ✓ выбирать кубы меньшего размера (из двух разновидностей) и вставлять их в квадратное отверстие коробки,
- ✓ выбирать кубы, имеющие сквозное отверстие, и нанизывать их на закрепленный на подставке стержень,
- ✓ складывать двухместную матрешку с неразборным меньшим вкладышем (без совмещения рисунка),
- ✓ выбирать треугольные вкладыши (среди круглых) и вставлять их в гнезда фигурной доски (включающей не менее четырех одинаковых по размеру и форме отверстий),
- ✓ вкладывать друг в друга три последовательно уменьшающихся одноцветных стаканчика-вкладыша (с разницей в диаметре 3–4 см).

Если ребенок при выполнении какого-либо из перечисленных действий беспорядочно перебирает предметы, хаотично крутит их или с силой пытается вставить в отверстие неподходящий объект, нуждается в направляющих указаниях взрослого («отложи этот кубик, попробуй взять другой»), то необходимо продолжить работу с ним в рамках первого этапа. Если же малыш успешно выполняет все задания (заранее или при соприкосновении с краями коробки разворачивает куб в нужное положение, сразу выбирает меньшие кубы или случайно берет большие, но, поднеся их к отверстию, откладывает в сторону и т.д.), то это свидетельствует о его готовности к переходу на второй этап.

Некоторые дети оказываются способными выполнять вышеуказанные действия в 1 год 3–5 месяцев, другие – на несколько месяцев позже, поэтому возрастная граница перехода ко второму этапу варьируется между 16 и 26 месяцами и в значительной степени зависит от качества осуществляемой в детском саду и семье образовательной деятельности.

На **ВТОРОМ** этапе дети осваивают способ **практического сравнения** величины или формы объектов и отверстий, в которые они помещаются. К этому времени малыши уже научились путем проб и ошибок выбирать одинаковые по форме или меньшие по величине предметы, подходящие для выполнения практического действия (к примеру, проталкивания их в единственное отверстие коробки). Теперь же они овладевают новым способом ориентировки: практическим примериванием. Поднеся предмет-вкладыш к краям отверстия и обнаружив их несовместимость, ребенок не откладывает его, как он делал ранее, а переносит к другому отверстию. Для того чтобы помочь малышу освоить такое примеривающее, пробное прикладывание объекта к отверстию, предлагаемые на втором этапе игрушки и пособия должны иметь гнезда только двух разновидностей (например, круглые и треугольные равной величины, либо большие и маленькие, но одинаковой овальной формы) и при этом включать не менее шести соответствующих им предметов-вкладышей, что позволит ребенку многократно осуществлять практическое сравнение объектов, снизив вероятность случайного выбора подходящего из них.

Первоначально малышу, уже умеющему вставлять в гнезда квадратные вкладки, предлагается **фигурная доска** (коврик), имеющая от 6 до 10 равных по величине отверстий **круглой и квадратной формы**, и корзина с соответствующими одноцветными предметами-вкладышами. Педагог, специально подавая не подходящий к ближайшему гнезду объект, побуждает ребенка к его примериванию и переносу к следующему отверстию («сюда не подходит, попробуй в другое»). Если малыш затрудняется выполнять практическое сравнение, то можно сначала предложить ему только круглые вкладыши и после того, как он разместит их в гнездах, дать квадратные.

В дальнейшем, когда ребенок научится самостоятельно брать из корзины вкладыши в случайном порядке и находить соответствующие им гнезда, используются доски, имеющие иные сочетания **двух видов отверстий**: сначала контрастные (круглые и треугольные / квадратные и треугольные / овальные и квадрат-

ные / овальные и треугольные), а затем более сходные (овальные и круглые / квадратные и треугольные).

Ребенку, освоившему действия с фигурными досками, предлагается вставлять (проталкивать) объемные предметы двух контрастных форм в соответствующие отверстия **коробки**. В отличие от доски, она может иметь всего два отверстия, поскольку верно выбранный объект проваливается в емкость, и, беря каждый следующий предмет (а коробка должна вмещать в себя не менее шести предметов), малыш вновь осуществляет соотношение формы вкладыша и отверстия. Кроме этого, можно использовать и низкие коробки с несколькими отверстиями двух разновидностей форм, в которые предметы (цилиндры, параллелепипеды) не проталкиваются, а вставляются наполовину своей высоты.

В это же время ребенок учится размещать в соответствующих гнездах доски (коврика) вкладыши **двух величин**. При этом сначала используются пособия с круглыми гнездами. Разница в их размерах должна составлять 60–70%, то есть чем крупнее будет меньшее отверстие, тем большим будет и их контраст.

Занимаясь с ребенком, педагог обращает его внимание на то, что меньший вкладыш должен плотно входить в отверстие, иначе часть больших предметов окажется «лишней», в то время как часть «окошечек» останется незакрытой.

Помимо досок с вкладками двух величин, можно предложить малышу панель, имеющую большие и маленькие отверстия (с разницей в диаметре не менее 2 см), в которые вставляются цилиндры (флакончики) соответствующей толщины. Шароброс же, имеющий разные по размеру отверстия, в данном случае не пригодится, поскольку маленький шар можно протолкнуть в любое из них, и задача освоения способа практического сравнения величины на данном материале не решается.

Как на индивидуализированных, так и на групповых занятиях, а затем и для самостоятельной деятельности с целью поддержания интереса детей к выполнению соотносящих примеривающих действий и развития у них умения применять осваиваемый способ практического сравнения величины или формы объектов в

новых (частично видоизмененных) условиях им предлагаются новые варианты автодидактических пособий, изготовленных из древесины или полиматериалов. Например, пособие «Домик» содержит несколько больших и маленьких квадратных «окошек», а пособие «Коврик» имеет несколько одинаковых по размеру квадратных и треугольных «дырочек», в которые нужно разместить соответствующие вкладыши. Придавать сюжетный характер таким пособиям необязательно, поскольку малыши затрудняются в понимании (идентификации) получаемых изображений. Их привлекает именно «починка коврика», «закрытие окошек», то есть придание объекту целостного вида.

В рамках индивидуализированных занятий с целью совершенствования зрительно-моторной координации и умения детей практически сравнивать, соотносить пространственные свойства парных предметов им предлагается закрывать **крышками** емкости, различающиеся по форме (например, цилиндрические и кубические коробки одинакового цвета и величины) либо по величине (большие и маленькие емкости одинаковой формы). Эти действия сложны для полуторалетнего ребенка, поскольку крышка при попытке ее примеривания к краям емкости, частично загромождавает их, а при нарушении горизонтального положения зачастую одним из углов проваливается в нее.

Достаточно трудным для малышей действием является и сбор **двухместной матрешки** (бочонков), что требует умения выбрать части одинаковой величины и соединять их в нужном пространственном положении, вставляя при этом меньший объект внутрь большего (разница в высоте матрешек должна составлять не менее 3 см). Помогая ребенку осваивать каждое из этих умений в отдельности, педагог берет одну из нижних частей разобранной матрешки и просит его найти подходящую верхнюю часть. Выбрав нужную часть, малыш закрывает одну, а затем вторую матрешку («матрешки гуляют») и только после этого учится убирать меньшую в большую («матрешка прячется»).

Действуя с игрушкой самостоятельно, дети, открыв меньшую матрешку, обычно сразу ее закрывают обратно, и потому задачи

соотнесения величины частей игрушки не возникает. Поэтому целесообразно предлагать малышам оперировать с матрешками преимущественно на занятиях, когда взрослый имеет возможность следить, чтобы все части игрушки были рассоединены и перемешаны в корзинке. По мере освоения ребенком алгоритма сбора двухместной матрешки можно добавить третий – наименьший неразборный предмет.

Детям, которые достаточно успешно оперируют вкладышами фигурных досок, в рамках индивидуализированных занятий можно предлагать **парно объединять разнородные предметы двух величин**. Для этого педагог подбирает парные предметы (мячи и ведерки, машинки и гаражи, куклы и кровати) в нескольких одинаковых комплектах так, чтобы сохранялся принцип автодидактизма: большой мяч не должен входить в маленькое ведерко, большая машина – в маленький гараж и т.д.

Индивидуализированные и групповые занятия зачастую переплетаются между собой. Например: непосредственно после полдника воспитатель предлагает 2–3 малышам разложить мячики в ведерки. Через пару минут к ним подходят другие дети, и функция педагога изменяется: теперь он становится организатором группового занятия, предлагая всем желающим фигурные доски или матрешки. Примерно через десять минут в сенсорном центре вновь остаются только 2–4 ребенка, что дает воспитателю возможность провести и с ними запланированное индивидуализированное занятие.

Результатом второго этапа работы является сформированность у детей умения практически примеривать объекты в процессе соотнесения их величины или формы в автодидактических условиях, о чем можно судить по успешности выполнения ими следующих действий с новыми для них вариантами пособий:

✓ размещение вкладышей двух величин (3 см и 5 см) правильной треугольной формы в отверстиях доски (включающей по 4–5 отверстий каждого вида),

✓ размещение вкладышей квадратной и овальной формы в отверстиях доски (включающей по 4–5 отверстий каждого вида одинакового размера),

✓ сбор трехсоставной матрешки (большой предмет высотой 12–14 см, средний – 9–10 см, меньший предмет неразборный – 5–6 см; совмещения рисунка на матрешках не требуется).

Если малыш самостоятельно собирает матрешку, примеряет только несколько первых вкладок к свободным отверстиям в поисках подходящего, а остальные раскладывает «на глаз», то это свидетельствует о его готовности к переходу на третий этап. Если же ребенок не может без помощи взрослого собрать матрешку, раскладывает все вкладыши только на основе практических проб, порою с усилием пытаясь вставить в отверстие неподходящую вкладку, оставляя маленькую вкладку в большом отверстии, то с ним необходимо продолжить работу в рамках второго этапа.

Некоторые дети, находящиеся в благоприятных для их сенсорного развития условиях, переходят на третий этап уже в возрасте 1 года 6–8 месяцев, другие – лишь на третьем году жизни.

На **ТРЕТЬЕМ** этапе ребенок постепенно переходит к **зрительному** соотнесению **формы** или **величины** объектов, осуществляемому без их непосредственного примеривающего сближения, что позволяет увеличивать количество одновременно предъявляемых разновидностей предметов с трех до шести–восьми, использовать объекты сходных форм, уменьшать контрастность их размера. Так, вначале детям предлагаются фигурные доски, коврики с шестью отверстиями трех видов (то есть по два каждой формы или величины). Позднее все шесть отверстий могут быть разными. Соответственно добавляются вкладыши пятиугольной, ромбовидной и иных форм.

Организуя действия детей с фигурными досками, необходимо обращать внимание на применяемый ими способ соотнесения формы (величины) отверстий и вкладышей. Если ребенок раскладывает предметы, осуществляя преимущественно практическое примеривание, то следует предоставить ему возможность упражняться в соотнесении объектов только трех форм (или величин). Если же он действует преимущественно «на глаз», то количество разновидностей формы (величины) вкладок можно постепенно увеличивать.

Ребенку, овладевшему умением размещать в отверстиях фигурной доски или панели вкладки 4–5 величин, предлагается упорядочивать по размеру элементы других составных игрушек: складывать 4–5-местные матрешки, наборы из 4–6 стаканчиков-вкладышей, а также нанизывать 4–5 колец на конусную основу. При этом смежные элементы должны различаться на 1,5–2 см.

Действуя с такими игрушками, дети часто используют практические пробы, но целесообразно побуждать их находить «самый большой» или «самый маленький» предмет «на глаз». Однако не следует словесно обозначать величину остальных элементов, поскольку в этом возрасте малыши еще не понимают относительности значения слов «побольше» / «поменьше» и потому в ответ на просьбу педагога найти «большое колечко» из оставшихся на столе они в лучшем случае показывают тот предмет, который уже нанизали.

Кроме того, не следует учить ребенка при разборе игрушки последовательно выкладывать ее части в ряд, так как в этом случае он собирает разложенные объекты обратно механически, не обращая внимания на их величину. Напротив, занимаясь с малышом важно каждый раз перемешивать кольца, вкладыши, меняя их взаиморасположение.

Если ребенок зрительно ориентируется в ситуации, изредка примеривая только сходные по размеру стаканчики-вкладыши или кольца конусной пирамидки, быстро меняя их местами, то их количество можно постепенно увеличивать до 7–10.

По мере освоения детьми умений преимущественно «на глаз» закрывать гнезда фигурных досок необходимо предлагать им составные игрушки и дидактические материалы, конструкция которых хотя и требует выполнения строго определенного соотносящего действия, но не предопределяет его как единственно возможное, как в случае с размещением вкладок в отверстиях. К примеру, 4–5 одноцветных овальных пластиковых или картонных фигур малыш кладет теперь не в ячейки, а на лист в соответствии с величиной **изображенных** на нем колец пирамидки, добиваясь совпадения контуров объектов. Аналогичным образом ребенок

выкладывает на лист пять желтых квадратов, закрывая ими изображенные на нем фиолетовые квадраты пяти величин.

Акцентировать внимание детей на необходимости **точного совмещения** контуров фигур, выступающего критерием определения идентичности или различия их свойств, позволяет и дидактическое пособие «Закрой окошки». Оно состоит из одноцветных картонных квадратов (прямоугольников), в центре которых имеются «окошки» – белые фигуры различной формы (овал, ромб, трапеция и т.д. – от 4 до 8 разновидностей) равной величины. В «окошках» могут быть изображены какие-либо животные (мышки, зайчики, птички и т.п.). Малыш «закрывает окошко» вкладкой соответствующей формы, точно совмещая ее с краями изображенной фигуры. Как вариант, «окошки» могут иметь одинаковую форму, но разную величину.

Используемое на третьем этапе пособие «Сложи картинку» (называемое также «Геометрической мозаикой») представляет собой набор картонных или пластиковых геометрических фигур, которые ребенок накладывает на соответствующие фигуры в карточке-образце, получая изображение какого-либо объекта (домика, тележки и т.д.). При этом каждая фигура располагается в образце изолированно, при необходимости касается, но не перекрывает собой другие фигуры. Для того чтобы малыш осуществлял соотнесение предметов именно по форме, все фигуры должны быть одинакового цвета и сходного размера. Если же ставится задача совершенствования у ребенка умения соотносить величину объектов, то используются фигуры одинаковой формы и цвета (например, «елочка» из пяти последовательно уменьшающихся треугольников).

Первоначально действия детей с такими пособиями педагог организует в рамках индивидуализированных занятий. По мере освоения малышами способов действия с ними, данные пособия (в том числе и их новые для детей аналоги) предлагаются на групповых занятиях, а затем и для самостоятельной деятельности.

Овладев умением зрительно соотносить величину и форму предметов и учитывать эти различия в своей деятельности, дети

оказываются способными сравнивать и **выбирать, группировать** объекты без автодидактической опоры, ориентируясь на **словесные** указания взрослого, поддерживаемые специально создаваемой наглядной ситуацией. Например, малыши могут рассадить на две скамейки больших и маленьких матрешек или выбрать квадратные фигуры среди треугольных и овальных, выстраивая из них ровную дорожку.

Такие **дидактические упражнения** включаются только в **индивидуализированные** занятия, для проведения которых желательно объединять не более трех детей, обеспечивая каждого из них возможностью многократного выполнения действий отбора или группировки объектов. При этом малышу, затрудняющемуся ориентироваться в большом количестве предметов, взрослый может в произвольном порядке подавать ему их по одному. Если же ребенок размещает объекты неверно и при этом не замечает своих ошибок даже при повторном проведении упражнения, можно сначала предложить ему подобное задание на другом, более привлекательном для него материале. Но если же он по-прежнему часто ошибается, то необходимо временно вернуться к действиям с сортерами и иными автодидактическими игрушками.

Материалом для проведения на занятиях дидактических упражнений служат **наборы предметов двух–трех величин или форм** и соответствующие им вспомогательные объекты, помогающие детям понять необходимость осуществления отбора или группировки. Например: взрослый ставит на стол по пять больших и маленьких машинок (с одинаковой формой кузова), обращая внимание малышей на их величину («приехали большие машины и маленькие машины»). Соорудив из строительного материала ворота, педагог предлагает «сюда, в большой гараж поставить большие машины», а в другой – маленькие. При повторении упражнения ворота, не дающие возможность большой машине проехать в маленький гараж, ставить не нужно. В другой раз, взяв кубы двух величин, педагог предлагает детям выстроить две дорожки. При этом первоначально в качестве основы используются две картонные полосы соответствующей кубам ширины, а

в дальнейшем малыши группируют объекты, ориентируясь на заданный образец («здесь построим башенку из таких – больших кубиков, а здесь из таких – маленьких»).

Упражняя ребенка в *отборе* предметов заданной *формы*, педагог, к примеру, смешивает в корзинке одинакового цвета шары и кубы, имеющие отверстия для нанизывания, дает ребенку стержень на подставке и предлагает собрать пирамидку только из «вот таких шаров». Решая задачу совершенствования умения детей *группировать* объекты по различию их формы (цвет и размер должны в этом случае быть одинаковыми), воспитатель предлагает им разместить все круги на белом листе круглой формы, а все квадраты – на листе квадратной формы. При этом взрослый непременно демонстрирует образец действия на одной паре фигур, поскольку на данном этапе от малышей еще не требуется самостоятельно определять идентичность формы фигур и их «больших домиков».

Результатом третьего этапа работы является сформированность у детей умений зрительно ориентироваться в различных ситуациях, требующих соотнесения величины или формы объектов (в условиях идентичности других их свойств), а также умений воспринимать и следовать наглядно представленным инструкциям к выполнению предметно-соотносящих действий.

Для оценки уровня сформированности данных умений можно предложить детям следующие задания:

- 1) группировка предметов двух величин в соответствии с образцом,
- 2) выбор предметов идентичной образцу формы из трех вариантов,
- 3) сбор пятиместной матрешки (меньший предмет – неразборный; разница в высоте смежных предметов не менее 2 см).

В первом задании педагог выкладывает две «дорожки» из одноцветных квадратов двух величин (6 фигур с длиной стороны 5 см и столько же – 7 см), словесно и жестами обращает внимание ребенка, какие они ровные, но одна из них большая, а другая маленькая. Затем взрослый перемешивает все фигуры и предла-

гает малышу построить «дорожки», положив маленький квадрат слева от него со словами «здесь построим дорожку из таких, маленьких квадратов», а большой – справа («а здесь из таких, больших квадратов»). Затем задание повторяется с овалами, но большая фигура кладется слева, маленькая – справа.

Во втором задании используется по пять одинаковых по цвету и величине призм, цилиндров и конусов (либо треугольников, квадратов и кругов). Педагог показывает ребенку коробки с фигурами, обращая его внимание на то, что в каждой из них все фигуры одинаковой формы. Затем взрослый перемешивает все фигуры, после чего пододвигает одну из коробок к ребенку, помещает туда одну фигуру и предлагает найти остальные. Далее фигуры вновь перемешиваются, и в качестве образца дается фигура другой формы. Задание повторяется при смене материала.

Если ребенок затрудняется ориентироваться в таком количестве предметов, то и в первом, и во втором задании педагог кладет перед ним только шесть предметов, а остальные добавляет по ходу действия, при этом каждый раз перемешивает их.

Если ребенок раскладывает все предметы «на глаз», а случайно допущенные ошибки сам находит и исправляет (в ответ на указание педагога: «Посмотри внимательно, все ли фигуры одинаковые»), самостоятельно собирает матрешку (без совмещения рисунка), то это свидетельствует о его готовности к переходу на четвертый этап. Если же малышу требовались дополнительные объяснения заданий, наводящие указания и иные подсказки, то необходимо продолжать работу с ним в рамках третьего этапа.

К **концу** второго года жизни диапазон различий в умениях, освоенных воспитанниками одной группы, может охватывать четыре этапа: отдельные малыши еще не в полной мере овладели соотносящими действиями, составляющими содержание первого этапа, тогда как некоторые дети уже переходят на **ЧЕТВЕРТЫЙ** этап. Сформированные у них умения выделять, соотносить и учитывать в своей деятельности пространственные свойства объектов, следовать наглядно представленному заданию дают возможность, начиная с 1 года 9–10 месяцев, предлагать им состав-

ные игрушки и дидактические пособия, в которых предусматривается сопоставление **цвета** объектов. Особенности их конструкции сами по себе не могут направлять и контролировать детскую деятельность (к примеру, размещая цветные вкладки на панели, малыш может получить практический результат и без учета их окраски) – требование совпадения цвета объектов вносится педагогом, но специально создаваемая взрослым наглядная ситуация способствует пониманию детьми сути задания.

Поэтому на данном этапе сначала используются игрушки и пособия, предполагающие накладывание нескольких маленьких предметов (одинаковых по форме, величине и фактуре) на цветную панель, выполненную из того же материала, что помогает малышу контролировать правильность выполнения действий на основе установления отсутствия или наличия цветового перепада между объектами. Это могут быть «мячики в корзинке», «конфеты в коробке», «самолеты на аэродроме», «машины на дорожке» и т.д., которые сначала предлагаются в контрастном сочетании цветовых тонов (желтые и фиолетовые, красные и белые и т.п.), а затем более сходном (красные и оранжевые, синие и фиолетовые и др.). Сначала используются объекты двух цветов, а затем трех и более, что способствует повышению точности восприятия и устойчивости внимания ребенка, расширению его поля зрения.

В дальнейшем вместо цветных панелей используются вспомогательные объекты соответствующего цвета, но выполненные из другого материала и поэтому имеющие другой оттенок. Например: детям предлагается разложить шарики в ведерки соответствующего цвета, расставить карандаши в цветные стаканчики, нанизать втулки на цветные ленты.

По мере освоения малышами подобных действий дополнительная опора убирается, и они начинают осуществлять выбор или группировку предметов по задаваемому педагогом образцу: строят башенки, выбирая кубы определенного цвета; собирают пирамидку из колец одного цвета; нанизывают шары заданного цвета на одинаковые белые тесемки; расставляют цветные машинки в «гаражи» нейтрального цвета и т.д.

Организуя действия малышей, педагог непременно называет свойство, по которому производится сопоставление: «звездочка такого же цвета», «эта звездочка другого цвета, не подходит» и т.п. Наряду с такими формулировками (но не вместо них) педагог называет используемые разновидности цвета («все карандаши одинакового цвета, оранжевые»), не требуя от воспитанников повторения и тем более запоминания этих слов.

К двум годам **некоторые** дети могут:

- ✓ группировать однородные предметы трех цветов в соответствии с заданным образцом,
- ✓ попарно объединять объекты шести разновидностей форм, используя наложение,
- ✓ последовательно вкладывать друг в друга шесть предметов-вкладышей (с разницей в диаметре смежных предметов 1 см).

В первом задании педагог показывает ребенку три корзинки (одинаковой нейтральной окраски) с разноцветными шарами («ягодами»), обращая его внимание на то, что в каждой из них предметы одинакового цвета. После этого взрослый пересыпает шары в одну большую емкость и предлагает малышу разложить их по корзинкам, помещая в каждую из них в качестве образца по одному шару: «Сюда положим вот такие, зеленые ягоды; в эту корзинку – вот такие красные; а в эту корзинку – такие, желтые».

Во втором задании используется удлиненный лист белой бумаги, на котором наклеены в ряд шесть одноцветных геометрических фигур. Ребенку предлагается «починить мостик», закрыв каждую фигуру («ямку») белой вкладкой такой же формы.

Если двухлетний ребенок достигает требуемого результата, сравнивая свойства предметов (цвет, форму, величину) преимущественно «на глаз», самостоятельно исправляет допущенные ошибки (в ответ на указания педагога о том, что «ямка не должно быть видно», «все ягоды в корзинке должны быть одинакового цвета»), то это свидетельствует о высоком уровне его сенсорного развития и максимально полной реализации педагогом дидактического потенциала составных игрушек.

4. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ С ПРЕДМЕТАМИ-ОРУДИЯМИ У ДЕТЕЙ ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ

Орудийными называются действия, в которых один предмет (орудие) употребляется для воздействия на другие объекты и материалы. Предметы-орудия используются для таких действий, которые рукой выполнять невозможно (например, забивать гвозди без молотка, заводить игрушку без ключа), неудобно (чистить зубы, одежду или ковер без соответствующей щетки) или неприятно (брать котлету, макароны руками).

Освоение действий с предметами-орудиями имеет важное **значение** в развитии ребенка второго года жизни. Он осознает возможность опосредованного действия, то есть воздействия на те или иные объекты не только руками или ногами, но и предметами, специально для этого созданными. При этом необходимость зрительного соотнесения пространственных характеристик орудия и объекта действия способствует совершенствованию восприятия, зрительного контроля за движениями рук, которые постепенно становятся более четкими и координированными.

Ложка и вилка, ручка и маркер, кисточка и карандаш – каждый из этих предметов обуславливает специфические движения пальцев и кисти руки, требует их подчинения устройству орудия и принятым в обществе правилам его использования. Но малыш все эти предметы стремится взять одинаково, в кулачок, поскольку в его понимании они представляют собой простое продолжение его руки, и поэтому употребление орудия подчиняется логике движения самой руки, то есть действие с орудием становится «ручным».

Чтобы сформировать у ребенка, стремящегося удерживать и использовать предмет-орудие так, как ему удобно (выполнять «ручное» действие), устойчивое представление о **правильном** операционально-техническом составе действия с тем или иным, взрослый оказывается вынужденным неоднократно демонстрировать образец этого действия, много раз осуществлять его, взяв руку малыша в свою, а затем на протяжении длительного време-

ни постоянно контролировать и корректировать процесс употребления орудия, обеспечивая формирование нужного навыка, иначе у него прочно закрепится неверный способ действия.

Чем старше становится ребенок, тем быстрее он осваивает правильную технику орудийного действия. Поэтому целесообразно максимально **ограничить** круг предлагаемых детям второго года жизни предметов-орудий, действия с которыми имеют **сложный** операционально-технический состав (не использовать вилку, карандаш, кисточку и т.п.), обратив основное внимание на такие действия, которые могут выполняться доступным малышу «ручным» способом (с совочком, лопаткой, черпачком, ситом и др.). В этом случае действия ребенка с **простейшими предметами-орудиями и вспомогательными объектами** (к примеру, палками разной длины), становятся средством развития его **наглядно-действенного мышления**, а также познавательной активности, настойчивости. Пытаясь самостоятельно решить возникшую перед ним практическую задачу (например, достать закатившийся под шкаф мяч), он совершает палкой или иным длинным предметом многократные пробующие действия, отбрасывая неверные варианты и повторяя удачные, и в итоге сначала случайно замечает, а потом и целенаправленно самостоятельно устанавливает связи между предметом-орудием и объектом действия, испытывая чувство радости от достигнутого результата.

Соответственно формирование у детей второго года жизни предметно-орудийных (опосредованных) действий должно быть не самоцелью, а одной из задач, обеспечивающих достижение **цели** содействия развитию у малышей способности **устанавливать причинно-следственные связи между орудиями и объектами действия**. Для этого необходимо регулярно организовывать **проблемные ситуации**, в рамках которых каждый ребенок самостоятельно способом **проб и ошибок** решает практические и непосредственно связанные с ними умственные задачи, широко варьируемые и постепенно усложняющиеся.

В отличие от проблемных ситуаций, способствующих развитию экспериментирования и успешно разворачивающихся при

объединении детей разного уровня его сформированности, постановка умственных задач, решаемых при осуществлении предметно-орудийных действий, требует точного учета исходного уровня, **индивидуальных** возможностей каждого ребенка. Поэтому такие проблемные ситуации целесообразно организовывать индивидуально или объединяя детей с одинаковым уровнем развития наглядно-действенного мышления, в дальнейшем размещая аналогичные предметы в предметно-пространственной среде группы для самостоятельной деятельности воспитанников.

Уже в конце первого года жизни малыши способны **обнаруживать** и использовать **готовые статические связи** между объектами. В большинстве случаев предметы оказываются связанными в прямом смысле – веревкой, тесемкой, которую ребенку предстоит захватить и потянуть вниз, в сторону или к себе. Не показывая способ действия, педагог создает ситуацию, в которой малыш сам находит способ вызвать звучание высоко подвешенной игрушки с помощью привязанной к ней тесемки (наличие на конце тесемки шарика или колечка существенно облегчает ребенку ее захватывание). В другой раз веревочка привязывается к машинкам и иным колесным игрушкам, расположенным на сдвинутых в угол столах так, чтобы малыш не мог достать предмет руками и догадался притянуть его за веревочку. Усложняя условия решения ребенком подобных задач, необходимо располагать веревку зигзагом или в стороне от него, класть рядом несколько лишних тесемок, не прикрепленных к игрушке.

Поскольку у годовалых малышей притягивание предмета за привязанную к нему веревку обычно не вызывает затруднений, целесообразно продеть ее сквозь прикрепленное к игрушке кольцо, положив перед ним оба свободных конца, а сам предмет – на недоступном расстоянии. В этом случае связь объектов приобретает **динамический** характер, что требует от ребенка учета изменений в их взаимном расположении. Если он начинает тянуть один из концов веревки, первоначально упуская второй, то взрослый вновь продергивает ее сквозь кольцо, не подсказывая решение задачи.

При повторении ситуации в последующие дни педагог кладет концы веревки подальше друг от друга, размещает рядом лишние и т.п. Можно положить игрушку на длинный шарф, осторожно при- тягивая который малыш пододвинет к себе и предмет-цель.

Уже в начале второго года жизни ребенок может решать практические задачи, требующие **самостоятельного установления** простейшей **связи** между объектами. Для их выполнения ему предстоит использовать находящиеся поблизости вспомога- тельные средства (например, подставить стул и залезть на него, чтобы достать игрушку с высокого стола или полки шкафа).

Варьируя и усложняя условия решения такой задачи, педагог ставит стульчик на некотором отдалении от шкафа (но в поле зрения малыша) или вместо стула размещает рядом легкую ска- мейку или банкетку, а саму игрушку кладет в прозрачный пакет, висящий на настенном крючке.

Целесообразно периодически создавать ситуации, предпола- гающие использование малышами разных способов действий. Например: педагог приносит воздушные шары и, играя с детьми, «случайно» забрасывает их на шкаф, на высокий стол. Чтобы до- стать шар, ребенок тянет за свисающую ниточку, а при ее отсут- ствии подставляет любой подходящий предмет.

Более сложными, предлагаемыми детям старше 1 года 3 ме- сяцев являются задачи, в которых в качестве предмета-орудия используется палка, поскольку для их решения ребенку требуется самостоятельно **устанавливать результативную динамиче- скую связь** между предметами. Ему приходится учитывать изме- няющееся взаиморасположение игрушки и рабочего конца палки, регулируя процесс совершения действия.

Первоначально используется легкая пластмассовая палочка длиной около 30 см и толщиной не менее 1 см с закругленными (желательно утолщенными) концами и трубка (желательно про- зрачная) длиной 20–30 см с диаметром отверстия 3–4 см. Взрос- лый привлекает внимание малыша к застрявшему в трубке шарик- ку (или другому предмету, завернутому в яркую ткань): «Там что- то лежит, давай достанем». Дав ему возможность попытаться

просунуть руку в трубку, педагог продолжает: «Пальчиками не достать, надо чем-то протолкнуть» и, если ребенок сам не замечает лежащую рядом палочку, жестом указывает на нее. Поскольку малышу затруднительно координировать движения обеих рук, взрослый сам удерживает трубку в горизонтальном положении или укрепляет ее на подставке.

Когда ребенок научится использовать палку для того, чтобы *вытолкнуть* предмет из трубки, ему предлагается применять палку в новых условиях – чтобы *достать* игрушку, расположенную на недоступном для прямого действия расстоянии. Для этого взрослый составляет вместе несколько столов, привлекает внимание малыша к игрушке и кладет ее так, чтобы он не смог дотянуться до нее, даже обойдя столы. Вначале это должен быть небольшой (7–10 см) мячик или шарик, который достаточно лишь подтолкнуть, чтобы он скатился со стола. Если малыш безуспешно пытается достать игрушку рукой или стремится залезть на стол, то педагог обращает его внимание на лежащую рядом палку: «Мячик далеко, рукой его не достать. Как же его достать? Вот, палочка есть».

При повторении задания целесообразно придвигать столы к одной из стен или ставить их в угол, что вынуждает ребенка подталкивать игрушку с определенной стороны. Кроме того, дидактическим пособием может стать шкаф, если высота его ножек не позволяет малышу подлезть под него, но в то же время обеспечивает возможность хорошо видеть закатившийся предмет.

Усложняя условия выполнения действий с палкой, взрослый ставит на стол легко скользящую игрушку. Чтобы достать ее, уже недостаточно просто подталкивать ее палкой, а приходится заводить палку за него, учитывая форму и пространственное расположение объекта-цели. В другой раз, раскручивая колечко (диаметром 5–8 см) на палочке, педагог привлекает внимание малыша, после чего кладет палку рядом с ним, а кольцо – на недоступном расстоянии, предлагая достать его. Ребенок может придвигать кольцо любым приводящим к положительному результату способом, но позднее можно показать ему наиболее рацио-

нальный способ действия (завести конец палки внутрь кольца и придвинуть к себе). Подобные упражнения развивают координированность, согласованность движений обеих рук и совершенствуют восприятие динамики взаимных перемещений предметов.

По мере овладения малышом различными действиями с палкой как вспомогательным средством ему предлагаются простейшие предметы-орудия. Теперь ему предстоит самостоятельно устанавливать результативную динамическую связь с **учетом взаимосоответствия рабочего конца предмета-орудия и особенностей формы и положения предмета-цели.**

Например, полуторалетнему ребенку дается палочка с закрепленным на ее конце кольцом, а в отдалении ставится тележка с вертикальным стержнем. Позволив малышу попытаться приблизить предмет знакомым способом (подтолкнуть тележку палочкой), педагог обращает его внимание на наличие кольца и стержня. Предшествующий опыт нанизывания колец на стержень становится основой для самостоятельного открытия ребенком способа действия в данной ситуации.

Другим простейшим орудием является маленький сачок, с помощью которого малыш вылавливает игрушку из емкости с водой, подводя ее снизу под плавающий предмет. Способ действия с черпачком при вылавливании игрушек из высокого ведерка (большой кастрюли) технически отличается от действия с сачком. Но в том и другом случае взрослый создает условия для самостоятельного освоения детьми орудийных действий, побуждая их замечать и повторять свои удачные попытки достать предмет.

Освоенные малышами действия с предметами-орудиями становятся основой для организации проблемных ситуаций, которые требуют от них понимания причинно-следственных связей между свойствами рабочего конца орудия и результативностью действия с ним, осуществления **выбора предмета-орудия** на основании анализа имеющихся условий выполнения уже знакомого действия. Например: детям предлагается выловить предметы из воды сачками, при этом сетки нескольких из них оказываются разорванными, либо часть сачков заменяется палочками с

колечками на концах. В одном случае взрослый помещает шарики в бидон и кладет около него черпачок, ложку, сачок, лопатку, побуждая к выбору подходящего орудия, а в другой раз обращается к этим же орудиям, но побуждает ребенка выполнять другое действие – зачерпывание воды. Аналогично для насыпания песка наряду с совочками воспитатель предлагает детям сачки, палочки и иные неподходящие объекты.

Поместив какую-либо игрушку в центр сдвинутых столов, педагог кладет на стол короткую палочку, а рядом на пол – длинную. Если малыш упорно пытается действовать короткой палкой, взрослый обращает его внимание на то, что ею не удастся достать предмет и нужно искать другую. В следующий раз ребенку предлагаются палочки разной длины для выталкивания шарика из трубки. Позднее можно создать ситуацию, побуждающую его доставать предмет, используя, например, карандаш или рукоятку сачка.

Научившись выбирать подходящие орудия и вспомогательные средства среди тех, что расположены перед ним, малыш оказывается готовым **находить их в окружающей обстановке**. Теперь ему предстоит не просто воспользоваться имеющимся предметом (стулом, палкой, сачком и т.п.), а сначала найти его или нечто ему подобное. Это способствует развитию произвольности поведения, поскольку, осуществляя поиск подходящего предмета, ребенок должен помнить цель своего действия, не отвлекаясь на другие дела. Кроме того, накопление практического опыта действий в сходных ситуациях позитивно влияет на развитие таких мыслительных операций, как абстрагирование и обобщение. Ребенок осознает, 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 удлиненный предмет (палку, щетку, лопатку и т.п.).

Некоторые дети самостоятельно и быстро находят подходящие предметы, другим может потребоваться направляющее руководство педагога. Например, когда машинка в очередной раз «случайно» закатывается в недоступное место или игрушка застрекает в трубке, палки рядом не оказывается. «Рукой не дотя-

нуться, – констатирует взрослый, дав малышу возможность безуспешно дотянуться до предмета, – поищи, чем можно достать». Если он затрудняется, то воспитатель, указывая, например, на подоконник, на котором лежит лопатка, продолжает: «Посмотри, может быть, там есть то, что тебе нужно».

В дальнейшем условия поиска вспомогательного предмета или предмета-орудия усложняются таким образом, чтобы малышу приходилось ставить и реализовывать **промежуточную задачу**, не забывая об основной цели, не отвлекаясь от нее. Например, чтобы достать игрушку со шкафа, ребенку нужен стул. Но на нем стоит ящик с кубиками – их нужно отнести на место. В другой раз, чтобы достать закатившуюся машинку, понадобится палка, но она лежит на шкафу, и потому нужно принести стул и т.д.

Во время **прогулки** детям ежедневно предлагается действовать совочками, лопатками, маленькими метелками, граблями, лейками и другими **предметами-орудиями с фиксированным назначением**. При помощи взрослого и подражая сверстникам или более старшим детям, малыши учатся копать совком яму, рыть канавку, насыпать песок в ведерко или кузов машины, утрамбовывать и разглаживать совком или граблями неровности, использовать формочки. Малыши пытаются подметать веранду метелкой или веником, учатся сгребать, копать и утрамбовывать снег лопатой и т.п. При этом действия детей второго года жизни не являются трудовыми, их привлекает процесс, а не результат, поэтому они просто перемещают с помощью орудий снег, песок или листья с одного места на другое, а не пытаются сгрести их в общую кучу или почистить дорожку.

Итак, процесс формирования у детей второго года жизни действий с простейшими предметами-орудиями и вспомогательными средствами должен быть индивидуализирован и ориентирован, главным образом, на развитие у них наглядно-действенного мышления и зрительно-моторной координации, что достигается посредством создания проблемных ситуаций, предусматривающих постепенное усложнение умственных задач, возникающих перед малышами при выполнении практических действий.

5. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИЙ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ

Самообслуживание – это вид трудовой деятельности детей, включающий гигиенический уход за собой, своей одеждой и другими вещами и способствующий удовлетворению собственных витальных (физиологических) потребностей социально приемлемым образом. Однако действия самообслуживания, осваиваемые малышами второго года жизни, формируются в соответствии с логикой становления не трудовых, а **предметных** действий.

На первом году жизни ребенок является объектом действий взрослого, который сам держит ложку и кормит его, умывает, надевает на него одежду, как на куклу. И поэтому ведущей педагогической задачей этого периода является поддержание позитивного эмоционального отношения детей к режимным процессам умывания, кормления и одевания.

В конце первого – начале второго года жизни малыш активно стремится занять субъектную позицию – пытается самостоятельно, но зачастую безуспешно действовать с ложкой, чашкой, мылом, шапкой, носочком и т.д. Он уже имеет представление о том, для чего нужен тот или иной предмет, но при этом не владеет техникой его использования и, более того, на протяжении длительного времени не может ее освоить, поскольку операционально-технический состав действий самообслуживания достаточно сложный, многокомпонентный и вариабельный. Например, чтобы выпить сок из чашки, малышу нужно определенным образом ее взять и поднести ко рту, а затем изменять угол ее наклона в зависимости от совершаемых глотков и объема оставшейся жидкости.

Для того чтобы помочь ребенку второго года жизни освоить операционально-технический состав действий самообслуживания, необходимо целенаправленно учить его выполнению каждой из операций в отдельности. Данный процесс начинается с формирования у малыша **кинестетического** (двигательного) **образа выполнения операции** на основе использования **приема пассивных движений**, называемого также оказанием непосред-

ственной двигательной помощи. Располагаясь обычно сзади ребенка, взрослый обхватывает кисти его рук и осуществляет ими определенные движения, четко регулируя их направление, амплитуду, силу, то есть задавая точный рисунок выполнения одной или нескольких взаимосвязанных операций.

Поскольку операции, входящие в состав одного действия, различаются по степени сложности, они **не могут** осваиваться **одновременно**. Поэтому прием пассивных движений должен оптимально сочетаться с самостоятельным выполнением ребенком уже сформированных операций. Например: взрослый, обхватив руку малыша, помогает ему зачерпнуть еду ложкой, после чего осторожно отпускает руку – и ребенок самостоятельно доносит ложку до рта. После нескольких повторений этих операций педагог наблюдает, насколько успешно сможет малыш самостоятельно совершить следующее зачерпывание, и при необходимости вновь обхватывает его руку, уточняя траекторию ее движения.

Однако формируемый у ребенка кинестетический образ очень непрочен, и поэтому прием пассивных движений должен применяться во взаимосвязи с другими приемами обучения. К их числу относится **показ** техники выполнения операции, предполагающий выполнение детьми движения **по подражанию** взрослому. При этом малыш может осуществлять его одновременно с педагогом (сопряженное подражание) или после окончания показа (отраженное подражание).

Показ как методический прием включает не только демонстрацию операций, но и побуждение ребенка к их воспроизведению, контролирование точности производимых им движений. Если малыш не может правильно выполнить операцию по подражанию, то педагог вновь обращается к приему пассивных движений.

И показ, и прием пассивных движений педагог сопровождает **словесными** пояснениями. Много раз слыша одни и те же слова при выполнении той или иной операции (возьми, положи и т.д.), ребенок достаточно быстро усваивает их значение (хотя бы в ситуативном контексте), что позволяет педагогу в дальнейшем использовать **прямые словесные указания**: взрослый называет

операцию непосредственно перед ее выполнением, тем самым помогая малышу запомнить ее **место в структуре** действия. При этом педагог по-прежнему контролирует точность осуществления ребенком действия и его отдельных операций, при необходимости возвращаясь к показу.

От прямых указаний к выполнению детьми осваиваемых операций воспитатель постепенно переходит к косвенным, то есть к своевременному напоминанию о необходимости их осуществления. **Косвенные указания** могут быть представлены в форме рифмовок («Полотенце расправляй, каждый пальчик вытирай»), вопросов («Что теперь нужно сделать?»), опережающего комментирования процесса выполнения действия («Сейчас Ваня полотенце расправит...»), а также одобрения, фиксирующего правильность воспроизведения операции тем или иным ребенком («Как тщательно Даша пальчики вытирает! Умница!»).

Необходимо как можно чаще **хвалить** малышей за проявления самостоятельности и аккуратности, не заостряя их внимание на неправильном действии. Например: заметив, что ребенок пытается вытереть лицо рукой, педагог говорит: «Возьми салфетку, разверни ее», то есть обращается к прямому указанию, либо использует косвенное указание, спрашивая: «На столе есть салфетки?», и затем непременно одобряет выполняемое действие: «Как хорошо у тебя получается вытирать рот салфеткой! Молодец!»

Только прочно овладев всеми операциями, составляющими действие самообслуживания, малыш сможет выполнять его самостоятельно, без внешнего контроля и напоминаний. Но даже к двум годам спектр освоенных детьми операций оказывается небольшим, вследствие чего педагогу приходится каждый раз, организуя процесс одевания / раздевания, мытья рук / умывания, приема пищи, одновременно использовать разные приемы обучения, учитывая различия в степени сформированности тех или иных операций у каждого из воспитанников.

Для того чтобы процесс формирования у детей действий самообслуживания стал более планомерным и эффективным, целесообразно составить и регулярно заполнять **мониторинговые**

карты, отражая степень (этап) освоенности воспитанниками каждой из операций. Такие карты одновременно выполняют функции педагогической диагностики и планирования образовательного процесса, поскольку определение его задач, выбор методов и форм их решения осуществляется на основе анализа текущих результатов, а именно: если выполнение какой-либо операции уже посылно конкретному малышу, то ставятся задачи первоначального обучения в рамках индивидуальной или подгрупповой работы и используется показ в сочетании с приемом пассивных движений; если же операция уже освоена, то предусматриваются задачи отработки, совершенствования техники ее выполнения и формирования представления о месте данной операции в целостном действии, для чего применяются, главным образом, прямые и косвенные указания.

Действие мытья рук включает следующие **операции**: поднять рукава, открыть кран, взять мыло, смочить руки с мылом, намылить руки, положить мыло, растереть ладони, намылить тыл кисти, намылить большие пальцы, намылить промежутки между пальцами, намылить кончики пальцев, намылить запястья, смыть мыло с ладоней, смыть мыло с тыла кистей, смыть мыло с запястий, отжать воду с рук, выключить кран, найти свое полотенце, развернуть его, вытереть ладони, вытереть тыл кисти, вытереть запястья, расправить рукава. При этом количество операций увеличится, если предусмотреть двойное намыливание рук или умывание лица.

Для сокращения объема карты из нее целесообразно убрать операции, которые в текущий месяц еще технически недоступны для всех воспитанников или, напротив, уже освоены всеми. Например, можно исключить операцию «поднять рукава», поскольку у большинства детей одежда с короткими рукавами, а остальным закатывать рукава помогают взрослые, то есть обучение выполнению этой операции в данный период времени не осуществляется.

Определяя последовательность обучения малышей выполнению операций, входящих в действие мытья рук, необходимо

учитывать не только их техническую сложность, но и другие аспекты: место операции в структуре действия, ее значимость, специфику организации. Поэтому целесообразно **начинать** процесс формирования у воспитанников действия мытья рук с обучения выполнению простой, но значимой для поддержания безопасной обстановки в умывальной комнате операции **удаления капель воды с рук**: для этого нужно крепко сжать пальцы в кулаки или переплести их – сделать «замок» (но не трести руками, разбрызгивая капли). Первоначальное обучение выполнению этой операции может осуществляться в игровой комнате при расположении детей за столом: они опускают руки в емкость с водой, а затем по подражанию взрослому сжимают пальцы, наблюдая, как падают капли, к примеру, на салфетку. Педагог вначале сопровождает показ словесными пояснениями, а при повторении обращается к словесным указаниям без показа: «Пальцы в кулачки сожмём и водичку уберём», «Руки ты в замок сожми и все капли убери». В дальнейшем, уже непосредственно в процессе мытья рук взрослый осуществляет операции намыливания и смыывания мыла, обхватив детские руки, а затем отпускает их и лишь напоминает о необходимости убрать с них капли.

Кроме того, как можно раньше необходимо научить малышей выполнению операций **вытирания рук** полотенцем. Умение детей самостоятельно качественно вытирать руки обеспечит защиту их кожи от появления раздражений, а педагогу позволит в дальнейшем, располагаясь около умывальников, сосредотачивать свое внимание на обучении малышей правильному осуществлению операций с мылом и водой.

Первоначальное формирование у ребенка кинестетического образа выполнения операций вытирания рук осуществляется ежедневно перед приемом пищи, после прогулки и т.п. При этом важно, чтобы взрослый не сам вытирал руки малышу, а, обхватывая его кисти, осторожно направлял движения, называя их.

Следующим шагом в процессе обучения является *показ*, предполагающий выполнение детьми движений одновременно с педагогом (сопряженное подражание). Поскольку это сложно ор-

ганизовывать в умывальной комнате, целесообразно осуществлять показ операций вытирания рук, располагая несколько детей за одним столом. Для того чтобы помочь детям осознать результативность вытирания рук, перед показом их нужно смочить (предложить малышам потрогать воду на дне небольшой емкости). Каждый ребенок своим полотенцем вслед за взрослым вытирает ладони и тыл кистей рук, а воспитатель не только отчетливо медленно демонстрирует движения, но и называет их, акцентирует результат: «Ручки были сырые, а стали сухие». Если малыш не может точно воспроизвести движения, то педагог обхватывает его руки, оказывая непосредственную двигательную помощь.

Чтобы дети запомнили технику вытирания рук, нужны многочисленные упражнения, которые на протяжении некоторого периода времени необходимо проводить ежедневно. Для этого воспитатель организует действия малышей с водой (например, вылавливание шариков ситом), в завершении которых предлагает им убрать с рук капли и насухо вытереть их. Контролируя выполнение операций, взрослый при необходимости вновь обращается к показу или приему пассивных движений.

Подобное упражнение в вытирании рук может сочетаться с последующим поиском детьми места расположения своего полотенца в умывальной комнате: педагог предлагает малышам найти свои картинки, чтобы повесить полотенца. С детьми, которые еще не запомнили «свою» картинку, проводятся дополнительные упражнения: педагог предлагает им среди нескольких картинок с тесемками для подвешивания выбрать названные, а затем разместить их на «свои» крючки в умывальной комнате.

Некоторые дети, качественно вытирая руки находясь за столом, затрудняются перенести освоенный способ в условия умывальной комнаты. В этом случае необходим не только постоянный контроль за правильностью вытирания ими рук, но и организация действий с водой (экспериментирования или предметно-орудийных действий) непосредственно в умывальной комнате, по завершению которых у педагога есть возможность пронаблюдать,

как каждый ребенок находит полотенце, разворачивает его и вытирает руки, и при необходимости использовать прямые указания или показ.

В период адаптации регулярная организация действий с водой в утренний отрезок времени позволяет не только научить детей операциям вытирания рук, но и обеспечивать их должную чистоту, а также улучшать эмоциональное состояние малышей.

В последующем (в течение всего года) по мере прихода воспитанников в учреждение, педагог может осуществлять **развернутое** (в пределах двух минут) обучение одного или одновременно двух малышей (при наличии у них позитивного настроения на взаимодействие со взрослым) другим операциям, входящим в состав действия мытья рук. При этом для обучения на основе **показа** необходимо выбирать **не более трех** взаимосвязанных операций из числа еще не освоенных данными детьми. Педагог осуществляет показ техники выполнения операции (например, намыливания тыла кистей рук), называет ее («одна ручка гладит / обнимает другую», «ручки катаются, как саночки по горке»), контролирует точность воспроизведения, при необходимости используя прием пассивных движений. Наблюдая за выполнением ребенком остальных уже освоенных им операций, взрослый по мере надобности использует прямые или косвенные указания. Если же малыш еще не может сам выполнить какие-либо операции (например, тщательно смыть мыло), то воспитатель совершает их, обхватив его руки своими.

Первоначальное обучение намыливанию рук, как и их вытиранию, можно осуществлять, расположив подгруппу детей за одним столом. В этом случае они лучше, чем находясь у раковины, концентрируют внимание на показе и активнее стремятся подражать педагогу, «надевая мыльные перчатки».

Организуя же мытье рук детей перед едой или после прогулки, показ использовать нецелесообразно, так как взрослому приходится удерживать в поле своего внимания одновременно нескольких малышей и оказывать им непосредственную двигательную помощь в осуществлении еще не освоенных операций.

Вместе с тем педагог, зная, какие операции у воспитанников уже сформированы, побуждает выполнять их самостоятельно, подсказывает их последовательность («Возьми мыло в ладонки, их намыль немножко, обратно мыло положи и ладонки разотри...»), контролируя и одобряя правильность их осуществления.

Размещение на стене в умывальной комнате наглядных **алгоритмов** – серии картинок или фотографий, иллюстрирующих выполнение отдельных операций мытья рук, не является целесообразным, поскольку на втором году жизни дети еще затрудняются в восприятии изображений и осознании их последовательности, не могут одновременно рассматривать картинки и выполнять соответствующие операции.

Художественное слово (стихотворение, потешка) будет уместно для поддержания позитивного эмоционального *отношения* малыша к гигиеническому процессу в том случае, когда взрослый *сам* моет ему руки, умывает его. При этом содержание произведения должно в полной мере соответствовать ситуации. Например, педагог проговаривает: «Водичка-водичка, умой Ване личико...», когда сам умывает ребенка.

Когда же воспитатель осуществляет *обучение* детей выполнению тех или иных операций, то проговаривание художественного текста неправомерно отвлекает их внимание от практических действий, а внимание самого взрослого – от применения необходимых в данный момент словесных указаний. Вместе с тем косвенные указания вполне могут иметь форму двусмысленных. Так, педагог ведет ребенка к умывальнику, говоря: «Знаем, знаем, да-да-да, в кране прячется вода». Следующие за этим строки «Выходи, водица, мы пришли умыться» соответствуют моменту включения воды. Произнося фразу «Лейся понемножку прямо на ладошку», взрослый побуждает малыша подставить руки под струю воды, а затем сам намыливает ему руки, проговаривая: «Будет мыло пениться, и грязь куда-то денется».

Аналогичным образом осуществляется выбор и применение художественного слова или рифмованных фраз при организации процесса **одевания** детей. Например, надевая малышу обувь,

педагог говорит: «Вот они – сапожки. Этот – с левой ножки, этот – с правой ножки».

При организации процесса **приема пищи** могут использоваться и более длинные стихотворные произведения (к примеру, «Ай да суп» И. Токмаковой) – педагог негромко декламирует их, докармливая малыша, чтобы поддержать его положительное отношение к еде. Удобные столы с разложенными на них на время приема пищи общими и индивидуальными клеенчатыми салфетками с интересными для детей рисунками также способствуют решению этой задачи.

Годовалые малыши обычно проявляют стремление к освоению действия с **ложкой** и к полутора годам могут самостоятельно есть с ее помощью не только густые, но и жидкие блюда. Однако многие дети еще не могут правильно удерживать ложку и обхватывают ее сверху. При этом попытки взрослого переложить ложку и совершать действие рукой ребенка зачастую оказываются неэффективными и могут привести к его отказу от еды. Привлечению внимания малыша к ложке и формированию у него умения правильно ее держать может способствовать применение специальных насадок, а наличие на дне тарелки забавной картинке является одним из факторов, побуждающих его доедать блюдо.

Если ребенок не хочет есть самостоятельно, то взрослый, взяв другую ложку, садится рядом, предлагает ему свою помощь и, получив согласие, не спеша кормит его, при необходимости негромко рассказывая, к примеру, о том, как ложка-машина заезжает в гараж и т.п. Если же малыш отказывается от еды, взрослый убирает тарелку и ставит перед ним другое блюдо или напиток.

Обучая годовалого ребенка **пить из чашки**, необходимо учитывать его опыт действия с поильником-непроливайкой, которое по своему операциональному-техническому составу не совпадает с использованием чашки. Поэтому вначале целесообразно предлагать малышам прозрачные емкости с двумя удобными ручками и наливать в них немного жидкости, контролируя угол наклона.

К двум годам дети достаточно успешно координируют свои движения, что обуславливает возрастание аккуратности приема

пищи. Они могут держать в одной руке ложку, а в другой хлеб, вытирать рот салфеткой, а также соблюдать простейшие правила поведения за столом (не трогать чужую тарелку и т.п.).

В то же время в процессе **одевания и раздевания** двухлетние дети оказываются менее самостоятельными. Несмотря на то, что уже годовалые малыши легко стягивают с себя шапку, варежки или носки, снять и тем более надеть футболку или платье, кофту или куртку они затрудняются и к концу второго года жизни. Процесс формирования умений одеваться и раздеваться осложняется, в первую очередь, многооперационностью их состава, который варьируется в зависимости от надеваемого / снимаемого предмета одежды и обуви (колготки или штаны, сандалики или ботинки и т.д.) и условий, в которых происходит одевание и раздевание (на скамейке около своего шкафчика, на стуле и т.п.).

Для того чтобы помочь малышам освоить порядок операций, осуществляемых в процессе одевания или снятия и складывания каждого предмета одежды и обуви, а также последовательность одевания или снятия предметов одежды и обуви и их размещения в шкафчике или на стуле, необходимо в течение длительного времени соблюдать одинаковые **алгоритмы** действий. Они могут быть представлены в виде серии рисунков или фотографий и находиться в раздевалке, будучи предназначенными, однако, не для детей, а для их родителей и сотрудников, приходящих помогать собирать воспитанников на прогулку.

Алгоритмы должны отражать такой способ выполнения операций одевания / раздевания, который является одновременно доступным для малышей и рациональным для условий дошкольного учреждения. Например, целесообразно научить ребенка, сесть на стульчик, ставить ноги вместе, а затем, поочередно вынимая их из расстегнутой обуви, размещать так, чтобы сандалики оказались между ступнями, и после этого, наклонившись, задвинуть обувь под стул. Аналогично действуя в обратном порядке (выдвинув из-под стула одновременно пару предметов и поставив их между ступней), малыш сможет сам правильно надеть правый и левый сандалик.

При организации одевания, как и других процессов, взрослые должны стремиться каждый раз предоставлять детям возможность самостоятельно выполнять те операции, которыми они уже овладели, помогать им осваивать новые. Необходимо замечать старания малышей, непременно хвалить их за малейшие продвижения на пути к самостоятельности.

В тех случаях, когда в силу технической сложности действия ребенок еще не может надеть или снять какой-либо предмет одежды или обуви, педагог оказывает ему помощь и одновременно решает задачи содействия его **познавательноречевому** развитию: называет вещи, их части и назначение («Дай шапку. Куда шапку надеваем? На голову. Вот как ушки спрятались под шапкой...»), действия и составляющие их операций («Я тебе помогу натянуть колготки..., застегнуть курточку...»), а также свойства используемых предметов («пушистые варежки...»). Много раз слыша эти слова в ежедневно повторяющихся ситуациях, малыши постепенно запоминают их значение.

Итак, при организации режимных процессов одевания, умывания, приема пищи в группах детей второго года жизни деятельность сотрудников не сводится исключительно к уходу за воспитанниками, удовлетворению их физиологических потребностей, а предусматривает планомерное формирование у них действий самообслуживания, что предполагает определение последовательности обучения малышей выполнению тех или иных операций, применения адекватных ситуации приемов обучения, переход от приема пассивных движений к показу, а затем к прямым и косвенным словесным указаниям при обязательном одобрении проявленной детьми самостоятельности, поддержке их положительного эмоционального отношения к данным процессам. Обучение малышей выполнению действий самообслуживания сочетается с решением задач воспитания у них основ гигиенической культуры и здорового образа жизни, формирования представлений о предметах быта, их наименовании, свойствах и предназначении, накопления соответствующего словарного запаса.

6. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ВТОРОГО ГОДА ЖИЗНИ

Слово «игра» часто употребляется для обозначения разнообразных действий детей. Но собственно игру (в узком смысле) отличает условный характер: в ней всё происходит «как будто» и вместе с тем отражает то, что «бывает на самом деле», те ситуации и действия, которые привлекают внимание ребенка, но он не может их осуществить «по-настоящему»: водить машину, готовить еду и т.п. **Игра** представляет собой **воссоздание эмоционально значимых ситуаций в условно-образном плане**. Но если в дошкольном возрасте дети моделируют в игре социальные отношения (продавца – покупателя, врача – пациента и т.д.), то малыши второго года жизни воссоздают, отображают осуществляемые взрослыми действия с предметами. Поэтому такая игра носит название предметной, образительной, а также процессуальной, поскольку является ориентированной на сам процесс действия с каким-либо объектом, а не на достижение результата.

Источник возникновения игры лежит в **двойственности предметного действия**. Зная назначение того или иного предмета, но еще не освоив операционально-технический состав действия с ним, годовалый ребенок переносит «смысловую» сторону предметного действия в новую ситуацию: воссоздает его образ в отрыве от техники выполнения. Он с явным удовольствием «пьет» из пустой чашки, водит по ткани игрушечным утюгом и т.п., понимая, что делает это «понарошку».

Сюжетно-образные игрушки (куклы, зверюшки и т.п.) особого интереса у малыша не вызывают, поскольку он еще не может понять смысла действий с ними. К примеру, покачивание куклы означает для него простое встряхивание объекта, а отнюдь не баюканье младенца.

Поэтому на **ПЕРВОМ** этапе развития предметно-игровой деятельности ребенку необходимы, главным образом, **предметы игрового обихода**, то есть уменьшенные копии бытовых вещей

(утюжок, кастрюлька и т.п.), а также **реальные предметы** (ложка, расческа и т.п.), соразмерные детской руке.

Педагог, ежедневно и многократно организуя кратковременные совместные игры, побуждает малышей **принимать** и решать **простейшие игровые задачи**: пить из чашки, наливать в нее «воду» из чайника или бутылки, шинковать овощи, варить «кашу», накладывать «еду» в тарелку, есть ложкой, мыть посуду, мыть руки, вытирать их полотенцем, причесываться, вытирать пыль, подметать, пылесосить или мыть пол, стирать, гладить белье, звонить по телефону, ремонтировать что-либо молотком и т.д.

Началом игры обычно служит появление в поле зрения ребенка того или иного предмета. Малыш действует с ним по своей инициативе, по прямому указанию взрослого («на расческу, причешись») или по подражанию сверстнику.

Если же ребенок затрудняется в самостоятельном выполнении действия, то педагог показывает ему схему действия с этим предметом, то есть наиболее важную для передачи его смысла часть (водит утюжком вперед–назад, помешивает ложкой в кастрюльке и т.д.). О понимании малышом смысла действия свидетельствует его эмоциональное состояние: он внимательно и лукаво смотрит на взрослого, который, к примеру, ест ложкой из пустой тарелки, смеется в ответ на его причмокивание, настаивает на повторении, «ест» сам и радуется такой условности.

Организуя совместную с одним или одновременно несколькими детьми игру, взрослый комментирует ее ход, проговаривая смысл каждого действия («Вот как Ваня пьет сок. И мне дал попить. Ах, как вкусно!»), демонстрирует собственную увлеченность, одобряет игровые действия малыша, непременно замечает и поддерживает его инициативу. Поскольку ребенок обычно стремится многократно повторять одно и то же действие, то педагог направляет его внимание на другие объекты («И кукла Катя хочет пить. Напои ее»), предлагает новые игровые задачи («Теперь возьми ложку и покорми Катю кашей», «Давай вымоем чашки»).

Игровой центр, создаваемый для детей второго года жизни, должен включать как минимум четыре крупногабаритных объекта,

позволяющих им отображать эмоционально значимые для них ситуации, связанные с ежедневным удовлетворением физиологических потребностей: кровать, раковина с краном, плита и столик (со стульчиками). Чтобы дети могли бесконфликтно играть рядом друг с другом, целесообразно иметь несколько кроваток, «раковин» (хотя бы стульчиков с прикрепленными к спинкам кранами и поставленными на сиденье тазиками или ванночками) и «плит» (коробок с изображенными на них конфорками и прикрепленными крутящимися выключателями). В качестве же дополнительного стола может использоваться обычная детская мебель, на которую ставится, к примеру, игрушечная посуда.

Предметы игрового обихода мелкого и среднего размера предлагаются для самостоятельной деятельности по мере накопления у малышей опыта действий с ними в совместных с педагогом играх и размещаются в так называемых «подсказывающих» ситуациях (на плиту ставятся кастрюльки с ложками, на стол – чайник с чашками, на гладильную доску – утюг с пеленкой и т.д.). Поскольку дети часто подражают сверстникам, эти игрушки должны иметься в нескольких экземплярах. Но чтобы внимание малышей не рассеивалось из-за большого количества предметов, часть из них целесообразно хранить в находящихся рядом коробках, из которых педагог достает нужные при появлении стремления действовать с ними одновременно у нескольких детей.

Несмотря на то, что в начале второго года жизни предметная игра является неустойчивой, переплетающейся с манипулированием (например, взяв игрушечный нож, малыш режет им всё подряд, а потом и вовсе начинает им просто стучать), она выступает **уникальным способом освоения действительности**. Ребенок, действуя в особых – условных – обстоятельствах, уточняет, обобщает свои представления о назначении объектов предметного мира, осознает существующие между ними связи, усваивает элементы социального поведения. Именно в процессе игры уточняются представления малыша о том, что кастрюлю ставят на плиту и варят в ней кашу, суп и т.д. Именно в игре, а не при рассматривании картинок, для него становится важным различать

кастрюлю и сковородку, молоток и отвертку и т.п. Именно в игре ребенок не только осваивает обобщающее значение слова (предметы разные, но все это – расчески, ими нужно причесывать волосы), но и начинает отделять значение слова от конкретного объекта и переносить его социальное назначение, схему действия с ним на любой другой предмет, его замещающий.

Появляющаяся у малыша в возрасте 1 года 3–6 месяцев возможность осуществлять действия с **предметами-заместителями** свидетельствует о его переходе на **ВТОРОЙ** этап развития предметно-игровой деятельности.

Первоначально ребенок принимает в качестве заместителей только предметы полифункционального характера, то есть не имеющие строго определенного значения (палочки, камешки, бумажки, шарики, кубики и т.п.). При этом он отказывается заменить, например, ложку карандашом, потому что четко знает его функцию: «Нельзя кушать, надо рисовать». На протяжении длительного времени малыш затрудняется давать заместителю игровое название. Так, применяя куб для обозначения мыла или пирожка, на вопрос: «Что это?» он отвечает: «Кубик». Кроме того, ребенок затрудняется самостоятельно варьировать игровые значения заместителей. Например, если в качестве тарелки педагог брал колечко, то и малыш в дальнейшем стремится взять непременно колечко и именно в данной функции.

Учитывая эти особенности, взрослый при организации игры

- **использует один** и тот же предмет-заместитель для обозначения **разных предметов** и, наоборот, **разные заместители для** передачи значения **одного предмета**. Так, колечки от пирамидки в одной игре могут стать печеньем, в другой – дольками апельсина, в третьей – кусочком огурца. В то же время печеньем могут быть не только колечки, но и картонные круги (обклеенные пленкой), брусочки, кубики и т.д.;

- предлагает в качестве заместителей **образно не оформленный материал, сходный по форме и величине** с заменяемым предметом (так, маленькое колечко хорошо подходит для обозначения пряника или блюдца, но не ложки или руля);

- вносит **заместители** уже в ходе игры в дополнение привычной ситуации действия и только **в сочетании с игрушками**–предметами игрового обихода (так, малыш, начавший «варить кашу» в кастрюльке может принять предложенную палочку вместо «затерявшейся» ложки, но вряд ли игра состоится, если до ее начала дать ему палочку и колечко, попросив «сварить кашу»);

- обязательно **проговаривает все значения** используемых предметов, производимых действий, а также воображаемых качеств и состояний («Это у нас каша. Каша горячая. Где же ложка? Пусть эта палочка будет ложкой. Вот так я ложкой кушаю...»).

Обучение ребенка использованию заместителей целесообразно начинать с таких действий, которые без замещения не могут существовать как игровые, – действий с **продуктами питания**. Имея настоящее яблоко, сложно оперировать с ним «понарошку», тогда как шарик достаточно поднести несколько раз ко рту, чтобы насладиться «яблочным вкусом» и проникновением в мир условности.

Чем младше ребенок, тем более развернутый обучающий характер приобретает организуемая взрослым игра с предметами-заместителями. Она включает: *многократное называние* заместителя игровым названием («Смотри, это у меня пряник, сейчас я буду кушать пряник, ах, какой у меня пряник»), *показ способа действия* с предметом-заместителем («Вот как я пряник кушаю, ам-ам. Всё, скушала пряник, вкусный пряник»), *прямое указание к воспроизведению* действия ребенком («Сейчас я тебя пряником угощу, на, кушай пряник, вот так, ам-ам. А теперь ты угости меня пряником»), *комментирование* действий малыша («У Вани пряник, он пряник кушает, а теперь куклу Катю пряником угощает»). При наличии у ребенка активной речи педагог побуждает его называть осуществляемое действие («Что ты делаешь? Ты кушаешь?»), а затем и предмет-заместитель («Ты кушаешь пряник? Это у тебя пряник? Что это?»).

Шарик, используемый в данном случае в качестве пряника, в последующих совместных играх должен стать ягодкой, печеньем, яйцом и пр., а пряником в другой раз будет кольцо или цилиндр.

Со временем ребенок станет быстрее ориентироваться в игровом условном мире и сможет использовать предметы-заместители без показа способа действия – на основе их *игрового переименования* взрослым: «Смотри, я принесла сливы»; «Дай мне свеклу», «Давай разрежем на кусочки этот большой пирог».

По мере освоения малышом действий с замещением продуктов питания педагог предлагает заместители и для обозначения **предметов-орудий** (ложки, утюга и т.д.). При этом вначале могут использоваться так называемые условно-плоскостные игрушки, которые достаточно четко передают очертания заменяемых предметов, а уже потом полифункциональные заместители. Обучающие игры строятся аналогичным образом.

Использование предметов-заместителей способствует **развитию мышления** ребенка, становления его **знаковой, символической функции**. Играя, малыш не просто воспроизводит свой жизненный опыт, а моделирует, воссоздает его особыми средствами, знаками, он оказывается вынужденным отделять значения предметов (а позднее и действий) от них самих и оперировать этими абстрагированными смыслами. Поэтому игру ребенка раннего возраста можно определить как **деятельность с социально фиксированными значениями предметов, с общими схемами их использования применительно ко всё более разнообразным и более условным ситуациям**.

Во втором полугодии второго года жизни, наряду с созданием условий для дальнейшего освоения детьми действий с предметами-заместителями, необходимо побуждать их самостоятельно **ставить игровые задачи** и подбирать материал для их решения.

Если ранее педагог сам предлагал игровые задачи, используя прямые указания («Свари кашу», «Покорми куклу Катю», «Причеши Катю» и т.п.) и располагал предметы игрового обихода в «подсказывающих» ситуациях, то теперь посуда, постельные принадлежности и другие игрушки размещаются на полочках игрового центра, а взрослый применяет **косвенные указания**, побуждающие ребенка самостоятельно решать, что он хочет делать, и самостоятельно выбирать необходимые ему предметы.

Косвенные указания могут быть представлены в разных формах. Первой из них, наиболее легкой для понимания малышом, является *предположение* педагога о том, что он уже сам поставил задачу. «Ты, наверное, хочешь / решил / собрался / будешь вымыть тарелки?» – спрашивает воспитатель ребенка, подошедшего к игровой раковине. И хотя в подобном высказывании взрослого игровая задача названа, но форма его обращения, в отличие от прямого указания, ставит малыша в позицию не исполнителя, а субъекта, самостоятельно принимающего решение, будет ли он мыть посуду и какую именно. Усилению субъектности ребенка в постановке игровой задачи способствует использование косвенных указаний в форме *вопросов* («А ты посуду вымыл? – У нас чашки вымыты?»).

Форма *констатации*, то есть словесного обозначения воображаемого состояния предмета или партнера («Посуда грязная», «Я хочу кушать»), позволяет представить игровую задачу в скрытом виде. Первоначально педагог констатирует такие состояния, которые определяют постановку вполне конкретной задачи (грязную посуду нужно вымыть, а голодного взрослого накормить). Позднее малышу предлагается самостоятельно решать, что делать, если воспитатель «устала» или кукла «плачет», то есть выбирать одну задачу из нескольких возможных (пожалеть, уложить спать, накормить и пр.). *Альтернатива* как форма косвенного указания как раз и побуждает ребенка к выбору игровой задачи из двух предложенных вариантов («Ты будешь Катю кормить или спать укладывать?», «Катя хочет кушать или спать?»).

Чтобы дети могли быстро находить предметы или заместители, необходимые им для решения игровых задач, их целесообразно размещать на полках в небольших открытых коробках наборами по 5–10 штук. Создавая такие наборы, педагог ориентируется на дидактические задачи (так, стремясь предотвратить наметившееся закрепление за желтым шариком названия яблока, а за красным – помидора, взрослый подбирает бесцветные предметы), на предполагаемое содержание совместной игры (для «дальней поездки» потребуются «бутылки с водой», «печенье» и

т.д.), а также на степень освоенности тем или иным ребенком игровых умений (если один набор включает тарелки и условно-плоскостные ложки, то другой –кастрюльку, палочки или шарики для замещений).

Предметы-заместители добавляются в соответствующие коробки по мере освоения детьми их игровых значений в совместных с педагогом играх. Но при этом одни и те же объекты должны находиться в разных наборах, например, палочки кладутся и в продуктовый, и в посудный, и в медицинский набор, и в коробку с условно-плоскостным «феном», и в чемоданчик с инструментами.

Дидактические задачи, которые ставит педагог в конкретный отрезок времени, обуславливают выбор не только игровых материалов, но и методических приемов. Так, побуждая детей самостоятельно ставить игровые задачи, хорошо знакомые им по игровому и жизненному опыту, взрослый применяет косвенные указания, предлагает им самим выбирать из того или иного набора предметы, необходимые для решения этих задач. Если же предполагается расширение круга игровых задач, включение нового для малышей содержания, действий с новыми предметами-заместителями, то педагог использует прямые указания, показывает действие, многократно называет игровое значение замещающего предмета и т.д.

Научившись ставить одиночные игровые задачи, к концу второго года жизни ребенок начинает развивать сюжет – реализовывать последовательность из двух–трех взаимосвязанных задач. Теперь – на **ТРЕТЬЕМ** этапе становления предметной игры – он не просто кормит куклу, а сначала варит для нее кашу, не только стирает белье, но и сушит, гладит его. И если первоначально само выполнение какого-либо действия вызывает у малыша ассоциативное воспоминание о следующем за ним, то в дальнейшем он начинает планировать свою деятельность, то есть заранее представлять, что он будет делать сначала и что потом.

Кроме того, возрастает количество игровых действий и операций, совершаемых ребенком в процессе решения каждой из игровых задач. Так, накрывая на стол, малыш теперь не просто

перемещает посуду с одного места на другое и разливает по чашкам чай, но и кладет и помешивает сахар, режет хлеб, намазывает масло и т.д. Всё это увеличивает продолжительность самостоятельной игры ребенка до десяти и более минут.

Побуждая малыша **развивать сюжет**, педагог организует совместные игры, постепенно увеличивая степень детской активности. Предлагая *новый* сюжет, взрослый берет инициативу на себя и обозначает в начале игры обе игровые задачи («Давайте испечем булочки и будем с ними чай пить», «Бобик хочет кушать. Давай сначала нажарим для него котлет, а потом его покормим»); подключает малыша к выполнению первой из поставленных игровых задач и подчеркивает момент перехода к решению второй, то есть момент окончания одного действия и начала другого, связь между ними («Булочки уже испеклись, переложим их на поднос», «Всё, готовы котлеты. Неси тарелочку»). Когда же сюжетная линия *знакома* ребенку, то педагог побуждает его к игре, используя косвенные указания («Так захотелось булочек к чаю – я даже тесто купила», «Кто меня котлетами угостит?»).

Наблюдая за играющими детьми, педагог при необходимости обозначает (преимущественно в косвенной форме) игровую задачу, непосредственно следующую за той, которую малыш поставил самостоятельно («Каша, наверное, уже сварилась, кого ты будешь кормить», – обращается воспитатель к ребенку, длительно помешивающему палочкой в кастрюльке. «Дорога была дальняя, бензин уже, наверное, кончился, что делать?»), – спрашивает он у катающего машинку малыша). В ряде случаев взрослый может подсказать игровое действие, согласно жизненной логике предшествующее тому, которое ребенок уже собрался выполнять сам (например, когда малыш усаживает куклу за стол, чтобы покормить ее, взрослый интересуется, вымыты ли у нее руки, разогрет ли суп, нарезан ли хлеб и т.д.).

Побуждая детей к более **точному, детализированному выполнению игровых действий**, педагог использует такие приемы, как:

- прямые указания к выполнению отдельных операций («Чай горячий, надо подуть»), сопровождается их объяснением вообразаемых последствий небрежного действия («Кате неудобно так спать, давай постелем простынку, аккуратно укроем одеялом, чтобы у нее ножки не замерзли»);

- косвенные указания, сопровождаемые предложением предмета, заместителя или набора предметов для выбора заместителя («Нá салфетку, у Кати ротик грязный», «Я принесла сладкий пирог», «Посмотри на той полке, может, найдешь чем починить машину»);

- параллельная игра, в процессе которой педагог, расположившись рядом с ребенком, но не привлекая специально его внимания, начинает играть по его сюжету, совершая более разнообразные и детализированные действия, шире используя заместители (например, воспитатель рядом с малышом, который кормит куклу, разворачивает свою игру: «Сейчас я Катю покормлю: намажу хлеб маслом, колбаски отрежу, положу сахар в чай, поую, чтобы Катюша не обожглась»).

Появление сюжетной, детализированной игры требует существенного **расширения игрового центра**. Он преобразуется в модель удобной квартиры, имеющей кухню, ванную, спальню, кладовку; в нем появляются новые крупногабаритные предметы (холодильник, буфет, шкаф для белья), имеющие прозрачные, легко открывающиеся дверцы, а также новые предметы мелкого размера (к примеру, кухонная лопатка, шумовка, терка, солонка и т.д.). Такие объекты, как комплекты постельных принадлежностей, наборы кухонной, столовой и чайной посуды, продуктов питания, одежды и т.д. располагаются в строго определенных местах, соответствующих жизненной логике их размещения (кухонная посуда – на полочке около плиты, столовая посуда – в буфете, продукты – в холодильнике, постельные комплекты – в шкафчике около кроваток). Предметы игрового обихода непременно дополняются заместителями, размещаемыми на разных полочках в специальных открытых коробках.

Для того чтобы разнообразить и усложнить игровые действия детей, педагог еженедельно изменяет количество находящихся в игровом центре игрушек, муляжей и их соотношение с предметами для замещений. Так, заметив, что дети готовят весьма однообразные блюда, воспитатель размещает в «холодильнике» игровые муляжи овощей и фруктов, котлет и пельменей, которые позднее заменяет шариками, цилиндрами и т.п., что позволяет не только побуждать малышей к игровым замещениям, но и избегать перенасыщения игровой среды муляжами и иными предметами игрового обихода.

Итак, к двум годам ребенок может самостоятельно осуществлять предметно-игровую деятельность, ставя игровые задачи, выбирая игровой материал для их решения, в том числе предметы-заместители. Он способен достаточно точно воссоздавать жизненные ситуации, сюжетно связывая игровые задачи и совершая детализированные игровые действия. Но без педагогической поддержки первые шаги малышей в мире игры могут оказаться запоздалыми и неполноценными, что не позволит в полной мере реализовать ее развивающий потенциал, связанный с амплификацией процесса становления знаковой функции мышления детей, формирования у них представлений об объектах ближайшего окружения, их социальном предназначении.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
1. Педагогическая поддержка предметно-манипулятивных действий детей	5
2. Педагогическая поддержка экспериментирования детей второго года жизни с материалами и веществами	7
3. Технология формирования действий с составными игрушками у детей второго года жизни	14
4. Технология формирования действий с предметами-орудиями у детей второго года жизни	36
5. Технология формирования действий самообслуживания у детей второго года жизни	44
6. Технология педагогической поддержки предметно-игровой деятельности детей второго года жизни	55