

Формирование первоначальной культуры мышления в раннем возрасте

Мышление в раннем детстве формируется в ходе становления и качественного преобразования деятельности. Особое значение для формирования мышления, как и всей психики, имеют общение, предметная и игровая деятельность, претерпевающие в своем развитии качественные изменения. Они в разные периоды жизни ребенка становятся ведущими, определяющими главные линии его психического развития, в том числе и развитие мышления.

Так, в период младенчества *общение ребенка со взрослым обеспечивает начало формирования мышления* через присвоение ребенком способов действия, необходимых для решения тех или иных практических задач.

В период собственно раннего детства *ведущая роль предметной деятельности* по отношению к развитию мышления обнаруживается в переходе на втором году жизни от опосредствования мышления функционально-предметными образованиями к опосредствованию образованиями функционально-знаковыми.

Этот переход с одного уровня обобщения опыта деятельности на другой, качественно новый происходит в процессе взаимодействия ведущей предметно-продуктивной деятельности и игровой. В результате указанного взаимодействия ребенок осваивает употребление и назначение специализированных предметов. Необходимо подчеркнуть, что специализированные предметы (молоток, ложка, стул) отличаются от просто предметов (камень, палка, пенек) тем, что в физических свойствах специализированных предметов запрограммировано их назначение и соответствие способу действия, средством которого они являются, в них экстраполирована возможность получения определенного результа-

та деятельности. Употребление специализированных предметов ребенок осваивает в предметно-продуктивной деятельности. У него формируются необходимые орудийные операции в ходе достижения практически важного результата, получение которого удовлетворяет его определенную жизненную потребность. *Удовлетворение потребности с помощью предмета-средства является мощным стимулом переключения мотива деятельности с цели на средство ее достижения.* Предмет деятельности ребенка уже не каша, которую он ест с помощью ложки, а сама ложка, ее практически познанное назначение — есть ею.

Ребенок, предметом деятельности которого становится назначение ложки, переходит к игре, иной раз даже не выходя из-за обеденного стола. Сжимая в руке пустую ложку, он, улыбаясь, подносит ее к своему рту, ко рту матери или куклы, которая в условиях не совсем последовательного семейного воспитания сидит иногда тут же на столе. Как уже отмечалось (см. гл. I), в этот период действия ребенка в игре являются предметно-опосредствованными и осуществляются условно-орудийными операциями.

Условно-орудийные операции не совершают действие, а лишь обозначают его. Так, на смену функционально-предметным приходят функционально-знаковые образования, знаменующие собой начало перехода к мышлению, опосредствованному знаком. Это, по всей вероятности, и есть тот момент, который В. Штерн и Л. С. Выготский описывали как перекрест линий развития мышления и речи, после чего речь ребенка становится интеллектуальной, а мышление — речевым. Однако дело здесь, очевидно, не в перекресте и слиянии этих главнейших линий развития. Дело в том, что возникают объективные условия абстрагирования опыта деятельности в способах и средствах ее реализации, извлечения значения посредством слова, а не путем переноса его на слово. *Слово становится абстрактом, знаком опыта внутри деятельности, а не рядом с ней.*

Можно предположить, что на поздних этапах антропогенеза при переходе к мышлению человеческого типа какой-то определенный признак предмета или действия превратился в их знак и обрел звуковую словесную форму.

В онтогенезе человека слово с самого начала — знак, присвоение которого осуществляется через обнаружение его как признака предмета и действия, а затем и в качестве знака. *Мышление становится речевым по мере насыщения слова значением, отражающим определенный уровень обобщения опыта разносторонней деятельности ребенка.* Значительная роль в процессе обобщения опыта деятельности в форме понятий принадлежит и ролевой игре — ведущей деятельности дошкольного возраста.

Можно с уверенностью сказать, что для формирования необходимой культуры мышления уже в раннем возрасте ребенок должен воспитываться таким образом, чтобы все сферы его практической деятельности получили полноценное развитие. Полноценное развитие деятельности может быть достигнуто только в условиях активного присвоения ребенком современного ему общественно-исторического опыта. Педагогические условия воспитания играют в этом процессе решающую роль. Мышление ребенка в раннем возрасте формируется в единстве с процессом овладения речью в различных видах деятельности, прежде всего в тех, которые в определенные периоды развития становятся ведущими, т. е. в общении, предметной деятельности и в игре.

В развитии мышления ребенка необходимо различать два аспекта. Один — развитие мышления как деятельности, направленной на решение различных практических задач, которые ставит перед ребенком его общественная среда. Это прежде всего задачи, связанные с предметными преобразованиями и воздействиями на поведение других людей. Указанные задачи возникают перед ребенком и решаются им в его повседневной предметной деятельности, в игре, в общении.

Другой аспект развития мышления выступает при анализе внутренних закономерностей становления психической деятельности ребенка и состоит в том, что происходит закономерный социально-детерминированный процесс интеллектуализации всех форм деятельности ребенка.

Исследования развития общения, предметной деятельности и игры обнаруживают, что все формы деятельности могут осуществляться на качественно различных уровнях, их реализация в одних случаях может

отвечать критерию интеллектуального решения задачи при достижении какой-либо значимой для ребенка цели или не отвечать этому критерию. Это обеспечивается тем, что ребенок под влиянием воспитания и обучения постепенно овладевает специфическими для человеческого общества способами опосредствованного достижения той или иной цели, отвечающей мотиву его деятельности.

Проведенное нами исследование *содержания общения* детей в возрасте от 9 мес. до 1 года 2 мес. в период их пребывания в детских яслях обнаружило, что дети уже в этом возрасте приобщаются к опосредствованным способам решения практических задач в сфере общения.

Приведем описание типичной для этого возраста проблемной ситуации общения. Ребенок А. ходит по групповой комнате, держа в руках красивую нарядную куклу. Ребенок Б. замечает эту куклу, и у него возникает желание взять ее себе. Он направляется к А. и... Вот тут-то психолог может увидеть, как по-разному решают дети эту нелегкую для них задачу общения по поводу игрушки.

Иной раз приходится наблюдать, как два ребенка, вцепившись с двух сторон в куклу и беспомощно переступая ногами, с натугой тянут каждый к себе игрушку, стараясь не столько отнять ее, сколько прижать желанную игрушку к своему телу. Здесь по сути дела решения задачи общения нет. Партнеры выступают по отношению друг к другу скорее как живые физические тела, а не как социальные объекты общения.

В итоге такого противоборства, если силы участников равны, оба раздражаются плачем, продолжая топтаться на месте, пока подоспевшая воспитательница не разрешит возникший конфликт. Если же силы ребят оказываются неравными, то Б. или А. может стать победителем, обладателем игрушки. В результате бесконтрольной со стороны взрослых практики такого рода у ребенка может сформироваться нежелательный способ разрешения конфликта с применением силы.

Несомненно, конфликтная ситуация общения выступает для такого ребенка в качестве задачи общения, решаемой посредством того способа, который у него сформировался стихийно.

Налицо решение задачи в сфере общения. Это обнаруживается в том, что ребенок не устремляется непосредственно к игрушке, а сначала отпихивает или даже бьет ребенка, у которого в руках находится эта игрушка, и уже потом, нейтрализовав «противника», хватается за игрушку.

Не может быть двух мнений в оценке такого «способа» общения: безусловно, подобное поведение нуждается в коррекции со стороны воспитателей. Эта коррекция должна состоять не в одергивании ребенка или наказании, а в формировании правильных способов общения. При постоянном внимании к детям со стороны воспитателей, направляющих развитие взаимоотношений по правильному руслу, нежелательные формы разрешения конфликтов между детьми являются исключением, а не правилом. Хороший воспитатель своевременно побуждает детей к способам общения, соответствующим принятым нормам.

В условиях общественного и семейного воспитания уже в раннем возрасте дети могут решать задачи общения на основе нормативно положительных способов.

Так, наблюдавшиеся нами дети начала второго года жизни для получения игрушки, с которой в данный момент играет другой ребенок, применяли различные способы общения, направленные на необходимую организацию поведения партнера.

Ребенок, прикасаясь к игрушке, заглядывает в глаза ее «владельца», улыбаясь ему, начинает действовать с игрушкой. Подобное поведение приводит, как правило, «владельца» игрушки в хорошее настроение и открывает «претенденту» еще более полный доступ к игрушке.

Бывает, что «претендент» предлагает играющему ребенку другую игрушку и решение задачи достигается способом обмена.

Если игрушка, привлекая внимание ребенка, находится на высокой полке или за пределами прогулочного манежа для начинающих ходить детей, можно наблюдать уже иное решение задачи: ребенок обращает свое лицо попеременно то к игрушке, то к присутствующему взрослому, одновременно вытягивая в сторону игрушки руку и издавая побуждающие звуки. Такое поведение ребенка, несомненно, является опреде-

ленным способом общения со взрослым человеком в ситуации решения практической задачи, где в качестве условия достижения цели выступает соответствующая перестройка поведения взрослого.

В более старшем возрасте решение задач в сфере общения достигается путем все более содержательных способов общения, в том числе и вербализованных. Способы общения аккумулируют в себе обобщенный опыт исторически сложившейся человеческой деятельности общения и как таковые опосредствуют достижение практических целей общения. В контексте проблемы развития нам важно установление того, что мышление ребенка не только развивается в процессе становления общения как деятельности, но и сама эта деятельность интеллектуализируется, т. е. начинает осуществляться как решение задач с применением определенных исторически сложившихся способов и средств общения.

В развитии предметной деятельности также прослеживается процесс ее интеллектуализации, связанный с овладением предметно-опосредствованными способами решения практических задач. *Как только деятельность начинает осуществляться посредством предмета, она превращается в деятельность интеллектуальную.*

Процесс интеллектуализации предметной деятельности есть неперемное условие и предпосылка формирования у ребенка трудовой деятельности. Процесс труда не сводится лишь к физическим усилиям даже в самых простых его формах. В труде умственное и физическое присутствуют нераздельно.

На различных этапах становления предметной деятельности мы можем констатировать разные решения практических задач в качественном отношении.

Впервые решение задач в сфере предметной деятельности возникает в связи с появлением предметно-специфических действий, реализуемых предметно-опосредствованными операциями. Впоследствии решение практических задач качественно меняется в связи с формированием предметно-опосредствованных действий, осуществляемых орудийными операциями.

Дальнейшее развитие мышления в сфере предметной деятельности связано с овладением действиями с помощью специализированных предметов. Использование специализированного предмета для решения прак-

тической предметной задачи подразумевает знание ребенком назначения этого предмета, наличие еще более высокого уровня обобщения опыта деятельности, опосредствующего решение задачи.

Игровые задачи могут решаться детьми на разных этапах развития игровой деятельности по-разному.

При предъявлении двум детям (каждому порознь) игрушечной мясорубки и двух мисочек один из них начинает ощупывать мясорубку, толкать ее свободно закрепленную ручку, тянуть эту ручку вниз и вбок. Он засовывает пальцы в отверстие мясорубки, осматривает ее, пытается оторвать от стола, к которому она прикручена. Перебирает в руках мисочки, ставит их на стол. Другой ребенок действует совсем иначе: он сразу начинает правильно крутить ручку мясорубки, приговаривая: «Мясо, мясо!» На вопрос экспериментатора, где мясо, он показывает на мисочку и говорит: «Вот мясо!» Затем как бы берет из пустой мисочки мясо, кладет его в мясорубку и снова крутит ручку.

Приведенный пример показывает, что для первого ребенка игровой задачи просто нет, она для него не возникает. Действия ребенка с игрушкой носят ориентировочный характер, осуществляются они предметно-специфическими операциями. Совсем иная картина раскрывается в действиях второго ребенка — здесь налицо решение игровой задачи, опосредствованное знанием назначения используемых предметов.

В игровой деятельности ребенка раннего возраста с игрушками можно различить две стороны: *внешнюю* — манипулирование, предметно-специфические и предметно-опосредствованные действия (эти действия могут активизироваться отдельно или сочетаться) и *внутреннюю*, субъективную, определяемую прямым отношением уровня обобщения индивидуального опыта ребенка к содержанию игровой задачи. Полнота содержания игровой задачи раскрывается перед ребенком в зависимости от обобщения им опыта и способности к его переносу, т. е. задача потенциально несет в себе возможность ее решения на различных уровнях.

Это явление связано с глубиной обобщенного отражения действительности ребенком. Можно предположить, что от уровня обобщенного отражения действительности зависит качество ориентировки в игровой си-

туации, что определяет, в свою очередь, успешность решения тех или иных игровых задач, встающих перед ребенком. Обнаруживается зависимость процесса интеллектуализации деятельности ребенка от уровня обобщения им опыта деятельности в способах действия. Иными словами, *способ действия объективно является для ребенка периода раннего детства тем обобщенным знанием, которое по своему значению для его умственной деятельности эквивалентно роли содержательного понятия в умственном развитии школьника.* С разных уровней обобщения опыта деятельности мир видится по-разному. И чем выше уровень обобщения деятельности, тем глубже процесс познания окружающей действительности.

Как уже об этом говорилось, развитие мышления ребенка происходит не как саморазвитие, а как формирование в условиях присвоения общественного опыта. Это присвоение осуществляется в ходе овладения ребенком специфически человеческими способами предметных действий и общения. Способ действия предстает перед ребенком в процессе его общения со взрослыми в качестве доступного ему в раннем возрасте знания, которое подлежит усвоению. Это усвоение обобщенных практических знаний, фиксированных в способах предметных действий, происходит в самой деятельности ребенка, которая в условиях полноценной воспитательной среды направляется окружающими его взрослыми людьми.

Присвоение способа действия ребенком происходит по принципу дедукции. Сначала усваивается сам принцип действия, его схема, затем этот принцип реализуется конкретными исполнительными операциями в ряде практических ситуаций и таким образом присваивается ребенком, становится достоянием его индивидуального опыта.

У обезьян (см. гл. I) подражательное усвоение способа действия происходит иначе: демонстрируемый способ действия не берется обезьяной сразу, а лишь служит толчком к образованию конкретной связи между действием палкой и смещением приманки. И прежде чем воздействия палкой на приманку приобретут черты обобщенного способа действия, обезьяна должна

пройти длинный путь решения многих аналогичных практических задач.

Для ребенка дедуктивный путь присвоения знаний и умений представляет собой определенную исторически сложившуюся закономерность.

Сам общественно-исторический смысл присвоения, реализуемого в процессах воспитания и обучения, состоит в том, чтобы передать ребенку квинтэссенцию человеческого опыта, который присваивается им в деятельности и благодаря деятельности, так как иных путей присвоения опыта не существует. Совсем не обязательно в обыденной жизни начинать с детального обучения ребенка чему-либо, например подметанию пола. Простые жизненные наблюдения знакомят его с этим способом действия, и вот мы видим, как малыш берет щетку и метет ею. Разумеется, тонкостям этого дела его нужно обучить, иначе после такого подметания пол не будет чистым. Однако главное остается — сначала способ, а затем его реализация.

В способе действия фиксирован его общественный смысл — та самая квинтэссенция опыта, о которой было сказано выше. *Стихийное присвоение ребенком общественно-исторического опыта всегда есть путь от общего к частному*, и если зачастую мы учим ребенка деталям действия, т. е. операциям, не познакомив его со смыслом действия, способом действия, в котором операции представляют собой исполнительное звено, то это есть следствие недоучета внутренних закономерностей процесса присвоения.

Нередко педагогические методы обучения детей в раннем возрасте не опираются на законы присвоения. Таков, например, диктантный метод, пользуясь которым воспитатель при формировании тех или иных действий с предметами шаг за шагом знакомит ребенка с элементами действий. Это приводит в конце концов к какому-то общему умению, например к нанизыванию пирамиды из колец в определенной последовательности. Против диктантных методов выступали такие видные советские педагоги, как А. П. Усова (1961) и вслед за ней Е. И. Радина, разработавшая систему занятий по развитию действий с предметами для детей раннего возраста (1968).

Известное в практике воспитания методическое правило, согласно которому воспитатель должен вести детей от конкретных знаний к знаниям более общим, находится в известном противоречии с современными тенденциями общей теории обучения. Другой путь обучения, в котором предлагалось бы давать детям раннего возраста общие знания через знакомство их со способами действий, в большей степени соответствует закономерностям процесса присвоения. Способ действия, продемонстрированный ребенку взрослым в процессе их тесного делового взаимодействия в быту, в игре или на занятиях, раскрывает ребенку смысл действия через его последствия. Иными словами, знакомясь со способом действия, ребенок практически постигает общее в конкретном.

В этом отношении очень показательны опытные данные, полученные нами совместно с И. А. Нечаевой. На занятиях по конструированию из кубиков дети второго и третьего года жизни значительно быстрее и технически более точно, чем при операциональном обучении, воспроизводят показанную им постройку в тех случаях, когда экспериментатор включает демонстрацию конструирования постройки в определенный, достаточно простой сюжет в качестве средства его реализации. Например, башенка строится потому, что курочка потеряла своих цыплят и ей надо взлететь на башню, чтобы их увидеть.

«Программа воспитания в детском саду» (1975) уже сейчас во многих своих разделах предлагает знакомить детей вначале с более общими знаниями, конкретизируя их в практической деятельности детей на занятиях, в игре, в быту и т. д. Примером этого является, в частности, раздел о развитии действий с предметами у детей второго года жизни. Наиболее четко этот принцип нашел свое выражение в занятиях со строительным материалом и с предметами-орудиями. Эти последние имеют вполне определенную направленность — они служат формированию у детей раннего возраста определенной культуры мышления.

Первоначальная культура мышления в этом возрасте может быть сформирована путем приобретения ребенком обобщенных знаний через присвоение обобщенных способов действия на специальных дидактических

занятиях, носящих игровой характер. На основании экспериментального исследования процесса решения детьми практических задач орудийного типа, анализа структуры и развития мыслительного процесса, учета реального пути развития предметно-игровой деятельности ребенка раннего возраста нами была разработана система практических занятий (см. Приложение II). Занятия сгруппированы в три больших раздела. В первом разделе рекомендуются подготовительные игры-занятия, на которых дети могли бы закрепить и более четко вычленить уже имеющиеся у них способы действия, учитывающие специфические свойства предметов. Во второй раздел включены игры-занятия с различными, простыми и специализированными, вспомогательными предметами-орудиями. Третий раздел составили игры-занятия с предметами-орудиями, имитирующими различные орудия труда.

Подготовительные занятия были направлены на то, чтобы сформировать у детей опыт деятельности, требующий вычленения специфического свойства предмета последующих действий, основанных на учете этого свойства. В повседневной практике самостоятельных действий с предметами у ребенка в первой половине второго года жизни предметно-специфические действия уже достаточно разнообразны. На занятиях, предлагаемых в подготовительном разделе, воспитатель знакомит детей с такими действиями, как перемещение воздушного шарика с помощью привязанной к нему тесемки, позванивание колокольчиком, бубенцами путем дергания за веревочку, прокатывание тележки, автомобильчика или другой подходящей игрушки посредством привязанной к этой игрушке веревочки. К этому же разделу занятий относится использование каталок с длинной рукояткой.

На всех этих подготовительных занятиях дети знакомятся с простейшими приспособлениями для действия с предметом. Эти приспособления не отделены от самого предмета, который является для ребенка заманчивым объектом деятельности. Веревка, рукоятка и другие приспособления как бы слиты с предметом в единое целое, и выделение их вспомогательной роли — важный шаг в накоплении ребенком определенного опыта. Способы действия с предметами, связанные с

использованием приспособлений, подготавливают ребенка к широкому применению в своей практической деятельности вспомогательных предметов-орудий.

В разделе игр-занятий с предметами-орудиями детям предлагается практическое знакомство с использованием орудий в различных ситуациях проблемного характера. Придвинуть игрушку палкой, вытолкнуть палкой игрушку из прозрачной или непрозрачной трубки — все эти способы действия, орудийные по своему содержанию, осуществляются с помощью *простейшего неспециализированного орудия*.

К специализированным мы относим орудия, имеющие какое-то приспособление для соответствующего, специфичного этому приспособлению, оперирования относительно цели. Практическое ознакомление детей раннего возраста со специализированными способами действия с помощью предметов-орудий, направлено не только на формирование у них определенного опыта деятельности, но и на обучение их широкому использованию орудий труда. Способы действия палочкой с кольцом на конце, черпачком и игрушечным сачком дают возможность ребенку шире ориентироваться в различных практических жизненных ситуациях.

Присвоение специфически человеческих способов действия обеспечивает ребенку решение разнообразных практических задач на более высоком уровне. Существенно, что все перечисленные занятия формируют у ребенка способы действия, направленные на достижение определенной цели путем простого перемещения тех или иных предметов.

Следующий раздел игр-занятий включает занятия с предметами-орудиями, имитирующими орудия труда, предназначенные для совершения каких-то определенных изменений в предмете или в его отношениях с другими предметами. На этих занятиях ребенок знакомится с действиями лопаткой, совком, молоточком, деревянной отверткой и т. д.

Занятия с простыми предметами-орудиями, специализированными орудиями и игрушечными орудиями труда проводятся последовательно с учетом их постепенного усложнения. Они предназначены для детей второго и третьего года жизни. Все занятия, рекомендуемые нами, проводятся в игровой форме индивидуаль-

но взрослым с ребенком (в семье) или воспитателем с небольшой группой детей, из 4—6 человек, с тем чтобы каждый ребенок мог овладеть необходимыми способами действия.

Перечисленные занятия были проанализированы нами в экспериментальной работе и подвергнуты практической проверке их эффективности непосредственно в условиях воспитательного процесса. Результаты экспериментального исследования показали, что занятия, проводимые по игровой методике, ставят перед ребенком определенную игровую задачу, в которой в наглядном плане предстает определенная заманчивая цель. Эту цель-игрушку нельзя непосредственно взять рукой, но ее можно достать с помощью орудия.

Решая задачу, требующую перемещения предмета с помощью привязанной к нему тесемки, дети в возрасте старше 1 года не испытывают, как правило, никаких затруднений и сразу же правильно используют тесемку как средство приведения в движение предмета-цели, например цветного шарика или автомобильчика. Эти данные свидетельствуют о том, что у детей к моменту проведения подготовительных занятий уже накоплен опыт предметно-специфической деятельности, который представлен известными им обобщенными способами действия. Дети легко переносят эти способы действия в любую ситуацию.

Занятия с простейшими орудиями обнаружили, что дети в возрасте после 1 года и старше 1 года 6 мес. при первом предъявлении ситуации, требующей использования палки, часто не обнаруживают умения воздействовать ею на игрушку-цель. Тем не менее большинство детей самостоятельно приходят к правильному использованию палки. Формируется орудийный способ действия, который ребенок может не только сразу применить при повторном предъявлении той же задачи, но и перенести в другую ситуацию. Этот обобщенный характер способа действия палкой приводит к тому, что в последующих занятиях ребенок, минуя попытки достать игрушку-цель рукой, сразу использует для этого палку или предмет ее заменяющий.

В следующем занятии ребенок должен достать игрушку, вытолкнув ее палочкой из трубки. Дети, имеющие опыт использования палочки для придвигания ею

игрушки к себе по плоскости стола, довольно быстро переходят к адекватному применению палочки в другой ситуации и успешно выталкивают ею игрушку из трубки. Нужно заметить, что, хотя способ действия с помощью палки уже стал достоянием опыта ребенка, конкретные исполнительные операции далеки от совершенства. Ребенок научается правильно реализовывать орудийный способ действия лишь в ходе постепенного накопления опыта исполнительных операций, соответствующих данным конкретным условиям.

Такой же перенос способа действия наблюдается в следующем занятии, когда нужно придвинуть тележку со стержнем путем набрасывания на этот стержень кольца, вделанного в один из концов палки, и переместить тележку с помощью этого орудия.

Однако простой перенос ранее образовавшегося способа действия, который осуществляет ребенок, неадекватен в новой ситуации, требующей использования орудия с учетом его особенностей — приспособления в виде кольца и соответствия этого приспособления форме объекта. Аналогичные занятия, на которых нужно вынуть шарик из высокой банки с водой черпачком на вертикальной ручке или с помощью сачка выловить пластмассовую рыбку из бассейна с водой, также обнаруживают, что ребенок переносит в эти ситуации ранее сформированный способ действия палкой. Он реализует этот способ неадекватным для данной ситуации путем, без учета специального приспособления на конце палки — кольца, сачка, черпачка. Ребенок просто толкает, сдвигает, топит (в воде) игрушки, воздействуя на них специализированным орудием как простой палкой. Здесь необходимо подчеркнуть, что во всех этих случаях должен быть использован орудийный способ действия, а не ручной.

Формирование способа действия с помощью специализированного орудия происходит на операциональном уровне при непосредственном участии взрослого. В экспериментальной части исследования было выяснено, что для детей самостоятельное приобретение опыта адекватного использования специализированных орудий достаточно трудная, но выполнимая задача. Это обстоятельство указывает на то, что возможность присвоения человеческого опыта в процессе самостоятельной деятельно-

сти ребенка имеет определенные пределы. Наступает момент, когда *основным условием успешного присвоения опыта, фиксированного в предмете, становится обучающее общение взрослого с ребенком*. В процессе этого общения взрослый демонстрирует и называет ребенку способы действия со специфически человеческими, специализированными в ходе трудовой деятельности орудиями.

Мы подчеркиваем необходимость обучающего по своей направленности общения взрослого с ребенком в период присвоения им специфически человеческих способов действия с предметами-орудиями, а также с любыми предметами, опосредствующими практическую деятельность, чтобы еще раз с позиции систематического исследования и вполне определенного фактического материала, представленного в этой книге, указать на необоснованность позиций сторонников якобы происходящего саморазвития психики ребенка. Приводимые факты указывают также на необходимость специальной разработки методов обучающего воздействия для формирования у детей предметно-опосредствованных способов действия. Ниже мы еще вернемся к методике проведения занятий с предметами-орудиями (см. Приложение II). На этих страницах ограничимся лишь указанием на необходимость соблюдения известной педагогической меры при применении методов показа и словесных пояснений, а также предоставления ребенку самостоятельности на занятиях.

Анализ результатов экспериментальных занятий, проведенных с использованием специализированных орудий, показал, что после демонстрации правильного способа действия дети сразу же переходят от попыток воздействовать на цель простой палкой к воздействиям специализированного характера, отвечающим назначению определенного орудия. Однако эти действия не сразу становятся четкими и успешными в связи с тем, что дети, в общем правильно используя сачок или черпачок, еще нуждаются в некотором дополнительном приобретении опыта. Это необходимо потому, что орудийные операции должны отражать объективные отношения, возникающие в динамике сопряжений рабочего конца орудия и предмета-цели.

Другая группа игр-занятий с предметами-орудиями, как уже говорилось выше, включала занятия, на которых дети знакомились со способами употребления игрушек-орудий, воспроизводивших орудия труда. На этих занятиях с помощью лопатки или совка дети копали песок, прорывали канавки, накладывали песок в ведра, формочки. Экспериментальные занятия показали, что, если детям дать все эти орудия, не демонстрируя способов использования, они быстро их оставляют, переходя к ручным способам игры с песком.

В тех случаях, когда детям в конце второго года жизни достаточно хорошо знакомы способы использования лопаток, совков и тому подобных орудий, они в самостоятельной игре с песком их используют, но это использование фактически не может быть названо орудийным и целесообразным до тех пор, пока воспитатель не придаст этим действиям целевой характер. Можно предложить детям насыпать совком песок в формочки для того, чтобы «печь» из этого песка пироги, а еще лучше не просто печь, а печь для кого-либо, для куклы например.

То же самое происходит, когда ребенок роет песок лопаткой. Эта деятельность очень скоро переходит в беспорядочное расшвыривание песка лопатой или ребенок переключается на копанье в песке руками, а то и просто уходит, оставляя лопатку лежать без дела. Совсем иная картина наблюдается, если воспитатель ставит перед ребенком, взявшим в руки лопатку, определенную интересную цель. Например, вырыть в куче песка канавку для стока воды, выливаемой в углубление на вершине песчаного холма. Или вырыть в толще песка пещеру — гараж для игрушечных автомобилей, или насыпать песок совком в ведро для того, чтобы перенести этот песок на другое место, на дорожку или в загончик для домашних животных на участке детского сада. На других занятиях детям можно предложить забить молотком в землю деревянные цветные колышки, чтобы огородить домик из песка или стоянку автомобильчика.

Дети более старшие, на третьем году жизни, на занятиях завинчивают с помощью отвертки винты. На последующих занятиях они из простейшего набора деталей могут с помощью винтов, отвертки, а иногда и с по-

мощью деревянного игрушечного гаечного ключа собрать (свинтить) коляску для матрешки или зайца.

В процессе проведения этой группы занятий были подмечены два важнейших обстоятельства. Первое — знание способа действия само по себе не побуждало ребенка к достижению какой-то цели. И второе — способ действия включался в активную деятельность ребенка как средство ее реализации только в том случае, если перед ребенком возникала какая-то значимая для него цель деятельности. Указанные особенности поведения ребенка свидетельствуют о том, что присвоение предметно-опосредствованных способов действия должно происходить не только в результате наблюдений или по слову воспитателя, а в контексте присвоения самой значимой задачи — путем осуществления определенной практической деятельности. Способ действия на этом уровне выступает для ребенка в качестве средства достижения цели не только объективно в силу сложившихся отношений в ситуации, но и субъективно, т. е. осознанно.

В ходе решения практических задач на занятиях у детей происходят существенные изменения в содержании их действий, меняется содержание сенсорных и мыслительных процессов. Решение каждой предметной задачи дает ребенку как бы два результата — практический (например, получение игрушки, лежащей на другом краю стола) и познавательный: ребенок знакомится со свойствами предметов, начинает понимать, как нужно действовать тем или иным предметом.

Игры-занятия с предметами-орудиями направлены прежде всего на организацию опыта деятельности детей, условий его обобщения и использования при решении новых практических задач. *Обобщение опыта деятельности с предметами подготавливает обобщение опыта в слове, т. е. подготавливает формирование у ребенка речевого мышления.*

Для полноценного психического развития маленького ребенка нужно помочь ему овладеть уже выработанными в быту способами использования простейших предметов, применяемых при выполнении тех или иных целенаправленных действий. Вспомогательным предметом можно приблизить к себе другой предмет, изменить его форму, передвинуть, закрепить и т. д. Например, ребе-

нок может деревянным молотком забить втулку, сачком выловить из таза с водой игрушечную рыбку и т. д.

Маленький ребенок под руководством воспитателя вначале овладевает простейшими способами использования вспомогательных предметов. Этим подготавливается основа для формирования у детей умения выполнять действия с помощью простейших орудий.

Игры с применением вспомогательных предметов развивают у ребенка целенаправленность действий; с помощью вспомогательного предмета надо действовать в определенном направлении, добиваясь результата. У детей вырабатываются координация движений рук, умение зрительно контролировать свои действия, формируются пространственные ориентировки. Действия с предметами-орудиями обогащают чувственный опыт ребенка, развивают его мышление. Таким образом, они очень важны для умственного воспитания детей. Эти занятия имеют определенное нравственное значение, так как приучают ребенка самостоятельно достигать несложную цель. У ребенка возникают приятные переживания, связанные с ощущением своей умелости, он познает радость самостоятельного достижения, а это является залогом формирования в старшем возрасте положительного отношения к учению и труду.

Усилия воспитателей должны быть направлены на то, чтобы у ребенка в результате участия в занятиях и самостоятельных играх формировалось чувственное познание свойств вспомогательных предметов-орудий. Ребенок, накопив положительный опыт использования вспомогательных предметов, уже не просто бездумно колотит палкой по столу, на котором лежат цветные колечки, наслаждаясь производимым шумом, а палкой придвигает колечки к себе. В результате овладения под руководством воспитателя необходимыми целенаправленными действиями ребенок постепенно начинает понимать связь между действием, производимым с помощью палочки, и результатом этого действия — придвиганием к себе кольца. Как правило, он стремится к повторению удачных действий, самостоятельно добивается нужного результата. Игра с использованием предметов-орудий всегда носит характер решения той или иной целевой задачи: вынуть шарик черпачком, подтянуть с помощью палки с петлей тележку с кук-

лой, насыпать совком песок в ведро и т. д. Ребенок, играя, учится необходимым способам действия со вспомогательными предметами.

Использование вспомогательных предметов в играх с водой, с песком способствует познанию ребенком свойств окружающего мира. Ребенок на собственном опыте узнает различные свойства предметов. В процессе выполнения всех этих действий активизируется также и речь детей, так как они слышат произносимые воспитателем новые слова: *достань, придвинь, сделай, лови, палочка, совок, сачок, черпачок, молоток, бассейн* и другие; закрепляется знание уже знакомых слов: *кукла, кольцо, тележка, автомобиль, шарик, рыбка, вода* и др. Дети начинают понимать простые предложения: *Достань кольцо палочкой; Придвинь к себе коляску; Лови рыбку.*

Воспитатель, направляя по заранее продуманному пути деятельность ребенка, не должен его натаскивать, формировать у него механический навык. Ребенок, самостоятельно достигая результата, испытывает радость. Иногда этот желаемый результат не сразу дается малышу, и он с видимым напряжением несколько раз повторяет свои попытки. Например, он пытается достать черпачком шарик из банки с водой. Шарик все время соскальзывает, на лице ребенка сосредоточенное выражение, он внимательно следит глазами за ускользающим предметом, действия его руки становятся все более осторожными, и наконец шарик в черпачке! Ребенок поднимает черпачок и берет из него шарик. В воспитательном отношении это очень важный момент — ощущение своей умелости, радость достижения.

Надо иметь в виду, что чувства маленького ребенка проявляются не только в радостном смехе или плаче. Существуют и другие выражения эмоций, связанных с умственной деятельностью ребенка. Если ребенок не смеется, это еще не значит, что ему скучно. Он может внешне совершенно спокойно, но с большим внутренним интересом выполнять предложенное ему действие. Ребенок, научившись с помощью взрослого целенаправленно использовать тот или иной предмет, испытывает радость от достижения результата, стремится повторить успешные действия.

Деятельность с предметами-орудиями формирует у детей координацию движений; дети оценивают зрительно пространственные соотношения предметов и в соответствии с этим начинают действовать с помощью предмета-орудия; движения их становятся более четкими. У детей развивается глазомер. Игры-занятия, способствуя умственному развитию детей раннего возраста, формируют у них ряд новых полезных навыков, воспитывают настойчивость, направленность деятельности, расширяют словарь ребенка, стимулируют общение детей друг с другом и со взрослыми, обогащают чувства ребенка, подготавливают базу для воспитания у него простейших трудовых навыков.

В результате проведенной практической апробации системы игр-занятий с предметами-орудиями в нашем распоряжении оказалось несколько десятков кратких протоколов занятий, отражающих индивидуальные результаты решения детьми практических задач на занятиях и методы педагогического воздействия, применявшиеся воспитателями в каждом случае. Обработка данных подтвердила важность установления определенного необходимого соотношения между самостоятельной деятельностью детей при решении практических задач и помощью воспитателя в форме показа способов действия или словесного пояснения. На этих занятиях дети не всегда после соответствующих пояснений воспитателя могли действовать правильно. Инструкция как бы повисает в воздухе — ребенок не понимает ее и действует независимо от того, что ему говорит воспитатель. Напротив, демонстрация правильного способа действия обычно побуждает ребенка воспроизводить наблюдавшийся способ в своих самостоятельных попытках достигнуть цель. Эти факты позволяют предположить, что речевая инструкция взрослого, несущая призыв к действиям, которых не было раньше в практическом опыте ребенка, не информативна. За словами, произносимыми взрослым, для ребенка не выступает никакого содержания до тех пор, пока слово взрослого не будет органически слито с тем, что оно обозначает.

Специально проведенное нами исследование показало, что словесную инструкцию при проведении игр-занятий, если дети сами затрудняются применить нужный способ действия, необходимо сопровождать демонстра-

цией этого способа действия. *Словесные указания воспитателя только тогда приобретают для ребенка смысл в контексте стоящей перед ним практической задачи, когда этим словам соответствует определенный опыт самостоятельной деятельности ребенка.* Приведенный пример еще раз подчеркивает внутреннюю связь между развитием содержательной смысловой стороны слова, произносимого или понимаемого ребенком, и уровнем обобщения опыта его деятельности.

В связи с проблемой формирования первоначальной культуры мышления ребенка в раннем возрасте необходимо рассмотреть вопрос о механизме самого процесса присвоения ребенком обобщенных способов действия в ходе решения практических задач.

Как уже говорилось выше о присвоении путем подражания способу действия посредством орудия, ребенок после демонстрации ему способа действия пытается сразу же не только применить его в своей деятельности, но и перенести во многие сходные ситуации. Было установлено, что ребенок, правильно в общих чертах воспроизводящий способ действия, в ходе практической реализации этого способа отрабатывает или даже формирует вновь необходимые исполнительные операции. Способ действия организует активность ребенка в определенном направлении при повторных предъявлениях той же самой или сходной проблемной ситуации.

Общеизвестен факт, что детская самостоятельная игра черпает свое содержание из того опыта, который ребенок приобретает в быту, на занятиях, при знакомстве с окружающим. Анализ содержания действий с предметами в самостоятельной игре показал, что дети, как правило, одни и те же предметные действия повторяют в различных вариантах. Эти варианты свидетельствуют о том, что действия становятся все более содержательными по своему операциональному строению. Вместе с тем способы действия развиваются, отражая все более адекватно действие взрослого человека.

Можно предположить, что самостоятельная игра ребенка является той деятельностью, в которой осуществляется, становится осязаем реальный процесс присвоения ребенком опыта, данного ему в готовом виде.

Наблюдения, систематически проводимые нами в часы самостоятельной игры детей раннего возраста, по-

казали, что дети, как правило, многократно и вариативно повторяют одни и те же действия игрового характера по отношению к тем или иным игрушкам. В группах второго и третьего года жизни дети постоянно вносят в свою отобразительную и сюжетно-отобразительную игру способы действия, с которыми они познакомились на занятиях, при знакомстве с окружающим, в быту и т. д. Они отображают в своей игре отдельные действия с предметами или целые сюжеты, включающие разнообразные способы действия с предметами, операции. Особенно четко это обстоятельство прослеживается на примере строительной игры с кубиками.

В экспериментальной группе детей второго года жизни воспитательница по нашему указанию систематически проводила игры-занятия со строительным материалом. Затем в отдельное помещение мы приглашали детей по одному и предлагали каждому из них поиграть с лежащими на столе кубиками так, как он хочет. Ребенок приступал к игре, а экспериментатор регистрировал методом серийной фотосъемки содержание его действий со строительным материалом. Просмотр полученных фотокадров вскрыл существенную особенность в действиях детей, конструировавших из кубиков в основном те же конструкции, которые им давались на занятиях. Эта особенность действий детей состояла в том, что они повторяли многократно одну и ту же конструкцию, проявляя завидную усидчивость при ее выполнении.

Тенденция к вариативным, но повторяющим общий рисунок конструкциям хорошо прослеживается в самостоятельной игре детей со строительным материалом. Один ребенок увлеченно строит домики из куба и призмы, многократно повторяя эту конструкцию. Другой строит бесконечно длинный забор или несколько ворот из кирпичиков и планок. Анализ полученных материалов показал, что в процессе самостоятельной игры дети «проигрывают» в бесконечных вариантах те способы предметного действия, которыми они овладели до этого.

Данные наблюдений за самостоятельной игрой детей, материалы занятий и естественного эксперимента с использованием строительных материалов, а также результаты экспериментов по выяснению особенностей подражания готовым способам орудийного действия у

детей раннего возраста позволяют нам высказать мнение о том, что самостоятельная игра детей в этом возрасте является деятельностью, чрезвычайно ценной именно для умственного развития ребенка. Самостоятельная игра ребенка представляет собой ту деятельность, в которой реально совершается процесс присвоения ребенком готового, полученного в общении со взрослыми опыта. *В самостоятельной игре происходит своеобразный перевод опыта исторически сложившегося в индивидуальный опыт ребенка.*

Это большая проблема исключительной важности еще подлежит всестороннему исследованию. Нельзя не подчеркнуть методологического значения проблемы взаимосвязи процесса получения ребенком готовых знаний, фиксированных в способах предметного действия, способах общения и т. п., и процесса, осуществляемого прежде всего в самостоятельной деятельности ребенка — его игре, которую мы называем самостоятельной, а многие зарубежные психологи и педагоги — свободной игрой. Правильное понимание роли самостоятельной игры в процессе присвоения ребенком готового, исторически сложившегося опыта обнаруживает несостоятельность концепций свободной детской игры и шире — концепции свободного саморазвития детской психики. Однако здесь нужна не только теоретическая, но и веская фактическая аргументация, одним из аспектов которой, несомненно, являются данные исследований взаимовлияния занятий и самостоятельной игровой деятельности детей раннего возраста.

Система игр-занятий с предметами-орудиями, представленная в настоящей, заключительной главе нашей книги, является не только системой практического воспитательного значения, но и системой методического характера, которую предстоит использовать для дальнейшего углубленного исследования ряда проблем формирования мышления в раннем детстве.

Еще одно обстоятельство представляется важнейшим в контексте проблемы формирования первоначальной культуры мышления в раннем детстве. Это соотносительность этапов формирования мышления, уровней обобщения опыта деятельности и содержания деятельности в различные возрастные периоды психического развития ребенка. В приводимой ниже таблице, в основу которой

положены возрастные периоды и фазы детства, выделенные Д. Б. Элькониным (1971), отражено развитие предметно-игровой, предметно-продуктивной и игровой деятельности в сопоставлении с уровнями обобщения опыта деятельности, этапами развития мышления и речи. Характеристика действий и операций применительно к предметно-продуктивной и игровой деятельности периода дошкольного детства дана нами на основании предварительного теоретического, но не экспериментального исследования.

Соотнесение этих данных с фазами и периодами развития ребенка демонстрирует зависимость процесса преобразования мышления от сформированности определенного уровня обобщения опыта деятельности. В свою очередь, обобщение на том или ином уровне зависит от наличия у ребенка соответствующего опыта деятельности, т. е. в конечном счете от тех педагогических условий, в которых осуществляется воспитание ребенка.

Итак, наглядно-действенное мышление ребенка раннего возраста неоднородно, внутри него необходимо выделять свои этапы, характеризующиеся уровнями обобщения опыта деятельности.

Соответственно практическая задача формирования мышления должна решаться с учетом необходимости поэтапной организации педагогически оптимальных условий для формирования у детей опыта деятельности.

Действенным средством формирования мышления в раннем детстве являются, наряду с другими видами развивающего обучения, игры-занятия. Они направлены на формирование первоначальной культуры мышления, должны строиться и проводиться в полном соответствии с условиями формирования предметно-игровой, предметно-продуктивной и игровой деятельности детей.

Вместе с тем необходимо не только обеспечить своевременное по внешним показателям речевое развитие детей, но и всемерно стремиться к семантическому насыщению речи, формированию ее обобщенности в единстве с процессом приобретения разностороннего опыта предметной деятельности и общения.

Эпоха раннего детства в отношении развития мышления является во многом решающей в плане содержания, темпов и перспектив умственного развития ребенка в будущем.

Формирование и обобщение опыта деятельности в со- и дошкольном

Возрастная периодизация			Операторные преобразования в ходе развития разных			
Эпохи	Периоды	Фазы	Предметно-игровая		Предметно-продуктивная	
			Способ действия	Операции	Способ действия	Операции
Раннее детство	Младенчество,	I	Манипуляторный	Обследование		
		II	Ориентировочный	Предметно-специфические		
	Собственно раннее детство	I	Предметно-специфический	Предметно-опосредствованные	Предметно-специфический	Предметно-опосредствованные
		II	Предметно-опосредствованный	Условно-орудийные	Предметно-опосредствованный	Орудийные
Детство	Дошкольное детство	I			»	Орудийно-специфические
		II			»	Трудовые

Таблица 3

поставлении с развитием мышления и речи в раннем возрасте

видов деятельности		Уровни обобщения опыта деятельности	Этапы развития мышления	Развитие речи
Игра				
Способ действия	Операции			
		Функциональные образования	Наглядно-действенное мышление	I Первоначальные вокализации Понимание речи. Соотнесенность слова с предметом
		Функционально-предметные образования	Наглядно-действенное мышление	II Называние предметов и действий
		Функционально-знаковые образования		III Высказывания по поводу предметов и действий
Условно-орудийный	Рольевые	Обобщение в слове опыта деятельности	Речевое мышление IV	Сообщения о предметах, лицах и действиях, с ними происходящих. Развернутая речь
Рольевой	Общественная			

Формирование первоначальной культуры мышления в раннем детстве должно опираться на знание общих закономерностей психического развития ребенка. Фактически уже с конца периода младенчества и на протяжении всего периода собственно раннего детства мышление должно не только сформироваться, но и пройти весьма содержательный путь развития, связанный с качественными преобразованиями.

Необходима определенная программа формирования мышления, система игр-занятий, которая позволила бы познакомить детей со способами предметных действий и общения и обеспечить присвоение этих способов детьми в процессе их собственной самостоятельной деятельности.

Формирование мышления в раннем детстве нельзя понимать в качестве узкой задачи, решающей одну из сторон умственного воспитания ребенка. Задачи воспитания здесь значительно шире. Они состоят в том, чтобы поднять все виды деятельности ребенка, и прежде всего такие главнейшие, как общение, предметная деятельность и игра, на уровень интеллектуальных по своему содержанию.

Таким образом, *цель, к которой должно стремиться воспитание, направленное на формирование первоначальной культуры мышления, состоит в том, чтобы обеспечить ребенку своевременное и полное присвоение того качества психики, которое дало основание к выделению центрального в понятии «человек» — его разумности.*

Приложение II

К программе умственного воспитания детей раннего возраста

Описание игр-занятий

Использование вспомогательных предметов

Игра «Звени, колокольчик!». Воспитательница вносит в группу укрепленный на подставке колокольчик и подвешивает его на видном месте. Колокольчик висит так, что дети рукой его не могут достать. К язычку колокольчика привязана лента. Воспитательница показывает детям, как, дергая за ленту, можно звонить в колокольчик. Детям дают возможность поиграть с колокольчиком. Занятие следует повторить, после чего колокольчик можно оставить в групповой комнате для самостоятельной игры детей.

Игра «Покатаем куклу». Воспитательница сажает 6—8 детей за длинный стол (составленный из 2—3 столов) или группирует их на ковре вокруг себя, показывает коляски или автомобили и дает их детям. Некоторое время дети с ними играют, затем воспитательница показывает детям тесемочку и говорит: «А теперь привяжем к автомобилю (коляске, тележке и т. п.) тесемку и будем катать куклу». С этими словами она на глазах у детей привязывает тесемку к автомобилю и, приговаривая: «Прокатим куклу в автомобильчике», катает ее по столу. Затем воспитательница привязывает тесемки ко всем автомобилям и предлагает детям катать игрушки по полу или во дворе во время прогулки.

Игра с воздушными шарами. Воспитательница приносит в группу несколько воздушных шаров. К шарам заранее прикреплены длинные нити. Воспитательница, обращаясь к детям, показывает им шары, а затем как бы нечаянно выпускает шары из рук — шары взлетают к потолку. «Улетели шары! Как достать их?» Дети тянутся к шарам руками, подпрыгивают. Воспитательница обращает внимание детей на нитки, привязанные к шарам, и говорит: «Сейчас поймем шары, они теперь от нас не улетят — будем их за ниточки держать!» С этими словами воспитательница берет шары за нитки и раздает детям, говоря каждому ребенку, чтобы он держал шар за нитку. Более старшим детям можно самим предложить ловить шары за длинные нитки. На концах нитей для удобства можно сделать петлю.

После того как все дети вместе с воспитательницей походят по комнате, держа шары за нитки, можно предложить им отпустить нитки, чтобы шары полетели «высоко-высоко — к самому потолку». Веселую игру с шарами можно приурочить к детскому празднику.

Игра с каталками и другими игрушками на длинных ручках. Воспитательница, раздав научившимся хорошо ходить детям каталки с длинными ручками, показывает, как можно их катать впереди себя. Обычно на такого рода каталках укреплены подвижные игрушки. Дети с удовольствием катают петушка, бабочку, наблюдая их в движении.

На последующих занятиях и для самостоятельной игры детям следует давать бубенчики, грохотушки (на длинных ручках) и т. п.

Игры с использованием народных и дидактических игрушек. Собирая детей по очереди маленькими группами в часы игр, воспитательница может показать им забавную народную деревянную подвижную игрушку — петрушку, петрушку с балалайкой и др. Более старшим детям можно самим разрешить в присутствии воспитательницы поиграть с петрушкой. Для самостоятельной игры эти игрушки давать не следует, так как дети быстро их ломают.

Применение простейших орудий

Игра «Достань колечко». Воспитательница составляет четыре стола в форме квадрата, усаживает за них 6—8 детей и высыпает на середину стола цветные кольца большого размера (диаметром 5—8 см). Обращает внимание детей на эти кольца. Дети тянутся к кольцам руками. Затем воспитательница берет палочку и со словами: «Рукой трудно достать колечко — будем палочкой доставать» — придвигает палочкой к каждому ребенку по кольцу. После того как дети рассмотрят кольца и поддержат их в руках, нужно взять у них эти кольца, давая взамен каждому по палочке, и положить вновь кольца в центр стола. «Теперь сами достаньте колечки», — говорит воспитательница. Если некоторые дети будут тянуться к кольцам рукой, им нужно напомнить, что кольца можно достать палочкой. На одном занятии можно несколько раз передвигать кольца в центр стола и вновь предлагать доставать их палочкой.

Это занятие можно впоследствии повторить 2—3 раза, причем уже не показывая действия всем детям, а только помогая тем из них, кто затрудняется использовать палку. Показывая детям, как придвигать кольцо палкой, воспитательница заводит конец палки внутрь кольца, но, если дети придвигают кольцо иным приемом, это не считается ошибкой и поправлять ребенка не нужно.

На повторных занятиях и на занятиях с более старшими детьми можно варьировать условия игры, заменяя крупные кольца мелкими, одноцветные — разноцветными, предлагая, например, одному ребенку достать красное кольцо, другому — зеленое и т. д., одному — большое кольцо, другому — маленькое.

В этой игре у детей формируется глазомер, т. е. умение пространственно соотносить конец палки с удаленным предметом, умение управлять палкой, сохраняя правильное направление конца палки, толкающего игрушку.

Игра «Что в трубке лежит?». Четырех детей воспитательница усаживает за стол или просто на стулья и показывает им трубку, внутри которой лежит завернутая в цветную бумагу или ткань игрушка или цветные кружочки и спрашивает: «Что

в трубке лежит?» Заинтересовав детей, воспитательница берет палочку, на глазах у детей выталкивает ею из трубки сверток, раззорачивает его и показывает (называя при этом) игрушку.

После показа воспитательница раздает детям прозрачные трубки со свертками или цветными вставками внутри и палочки, затем предлагает детям самим извлечь игрушки. Необходимо, чтобы маленькие игрушки были разными, достаточно яркими, чтобы дети стремились их достать.

Занятие можно проводить, используя прозрачные, из небьющегося материала и непрозрачные картонные или легкие пластмассовые трубки.

На повторном занятии воспитательница дает детям трубки и палки без предварительного показа действий, но помогает тем из детей, кто не умеет правильно использовать палку. Если ребенок безуспешно пытается достать игрушку из трубки пальцами, нужно сказать: «Пальчиками трудно достать — достань палочкой». На протяжении всех занятий воспитательница должна обращать внимание детей на палку, с помощью которой можно вытолкнуть из трубки игрушки.

Использование специализированных орудий

Игра «Поехала куколка в гости». Воспитательница сажает 4—6 детей вокруг составленных вместе четырех столов. Ставит на стол тележку с куклой. На тележке имеется вертикально закрепленный стержень. Кольцо, закрепленное на конце палочки, она накидывает на стержень и со словами: «Поехала куколка в гости!» — тянет к себе тележку с куклой. Затем предлагает проделать то же самое каждому ребенку, приговаривая: «Едет (поехала, приехала и т. д.) кукла к Саше (Пете, Мише) в гости». Можно сказать в конце занятия: «Покатаем кукол!» — и всем детям предложить катать кукол с помощью палки с кольцом.

Если дети не надевают кольцо палки на стержень, а толкают коляску палкой или стараются зацепить ее палкой сбоку, то следует повторно показать каждому из детей правильный способ действия, обращая внимание ребенка именно на кольцо на конце палки и на то, как нужно надевать это кольцо на стержень и подтягивать коляску с помощью палки. Тем детям, которые не справляются с задачей, можно предложить посмотреть, как правильно действует другой ребенок. Занятие требует одного-двух повторений.

Игры с водой. В играх-занятиях с водой дети на собственном опыте знакомятся со свойствами воды. Воспитательница приносит в группу тазик, наливает в него на виду у детей воду, дает им потрогать воду руками. Затем воспитательница говорит, что в воде хорошо плавают рыбки и уточки. Показывает детям рыбок и уточек, предлагает самим опустить их в воду. Затем проводит с детьми игру «Ловись, рыбка».

Игра «Ловись, рыбка». В небольшой бассейн с водой (тазик, надувной бассейн и т. п.) воспитательница помещает целлулоидных рыбок (можно уточек), ставит детей вокруг бассейна и говорит: «Посмотрите, детки, как рыбки в воде плавают». Затем показывает им ловлю игрушек сачком, приговаривая: «Поймаем рыбку». Затем предлагает 2—3 детям взять сачки и ло-

вить: «Поймай рыбку, Коля (Миша, Аня)». Можно приговаривать: «Ловись, рыбка, большая да маленькая!»

В этой игре дети применяют в новых условиях приобретенный ранее навык. Сачок внешне напоминает палку с кольцом на конце, но теперь кольцо нужно не накидывать на стержень сверху, а подводить под плавающую в воде рыбку снизу, так, чтобы она попала в сачок и ее можно было бы вынуть из бассейна.

Занятие следует повторить несколько раз с некоторыми промежутками. В теплые солнечные летние дни дети могут самостоятельно играть с водой. Эти игры должны обязательно проходить под наблюдением воспитательницы.

После игры «Ловись, рыбка» хорошо показать детям народную деревянную игрушку «рыбак». Демонстрация этой игрушки напомнит детям их собственную «ловлю» рыбок, позабавит их, даст возможность воспитательнице поговорить с детьми, активизировать произнесение таких слов, как «рыбка», «ловись» и др.

Игра «Достань шарик». Воспитательница подзывает к себе 3—4 детей и показывает им высокую банку (из толстого стекла или пластмассы) с водой, налитой до половины банки. Воспитательница бросает в банку шарик, приговаривая: «В банке вода, шарик упал в воду, сейчас достанем шарик!» и показывает вылавливание шарика, плавающего в воде, черпачком. После показа следует расставить детей вокруг невысокого стола, скамейки или усадить их на ковер, перед каждым ребенком поставить по банке с водой и предложить им самим бросить в воду шарики. После этого воспитательница еще раз показывает необходимое действие и, раздав детям черпачки, предлагает самим вылавливать шарики из банки.

Нужно следить за тем, чтобы дети играли спокойно, не разбрызгивая воду. Занятие можно повторить несколько раз.

Применение игрушек-орудий, имитирующих орудия труда

Игры с песком. В теплое время года легко можно разнообразить занятия с использованием вспомогательных предметов, организовав для детей игры с песком. Часто приходится наблюдать, что дети бесцельно копаются в песке руками, роют его лопатками. Некоторые неумело пытаются заполнить песком формочки, другие с опасностью для соседей разбрасывают сухой песок вокруг себя. Все это говорит о том, что детей нужно научить играть с песком. Дети должны целенаправленно и согласованно использовать совок, формочку, ведерко, уметь копать песок совком, насыпать совочком песок в ведерко или формочку, «печь пироги» из песка с помощью формочки и т. д. Детям нужно показать сухой и влажный песок, обратить их внимание на то, что сухой песок сыплется, а сырой остается на ладонках. Для игры песок обязательно должен быть увлажнен.

Копание песка совком. Воспитательница, сгруппировав нескольких детей около песочницы, раздает им совки и говорит: «Будем копать песочек совком». Затем показывает детям соответствующее действие и предлагает копать песок. Дети должны под руководством воспитателя научиться насыпать сырой песок

в кучки, рыть ямки, канавки, разглаживать совком неровности на песке и т. д.

Насыпание песка совком в ведро. Воспитательница, как и в предыдущей игре, группирует несколько детей вокруг песочницы, берет в руки ведро, совок и говорит: «Сейчас будем насыпать песочек в ведро». Затем показывает детям, как насыпать. Раздает детям совки и предлагает им насыпать в ведерки песок. Песок из ведерок дети могут высыпать тут же, а более старшим можно предложить, насыпав в ведро песок, отнести его на стол-песочник.

Игра с совком и формочкой. Воспитательница раздает детям совки и предлагает копать песок, затем сажает рядом с собой куклу, достает формочку и говорит: «Будем печь пироги кукле!» Зачерпывает сырой песок, утрамбовывает его тыльной стороной совка, переворачивает формочку на стол, придерживая песок рукой или совком, стучит по дну совком, снимает формочку и радостно говорит: «Вот какой пирожок для куклы получился!» После показа изготовления 3—4 «пирогов» воспитательница раздает детям формочки и предлагает им самим делать «пироги» для куклы.

Тем детям, которые не могут сделать «пирог» самостоятельно, нужно показать еще раз, как нужно действовать.

Игры с песком можно проводить в течение лета почти при каждой прогулке. В этих играх могут участвовать дети и младше полутора лет. В холодное время года дети могут играть с песком и в групповой комнате за специальными столами для песка.

Игры-занятия с опавшими листьями. Осенью во время листопада хорошо на прогулке показать детям, как можно с помощью метлы сметать, а легкими деревянными или пластмассовыми граблями сгребать с дорожек опавшие листья в кучки. Можно сметать листья на совок или лопатку, пересыпать в ведерки и относить в дальний угол участка. Эта игра-занятие близка детям, не только формирует у них полезные навыки, но и вызывает приятную удовлетворенность результатами своих действий.

Игры со снегом. Во время прогулок зимой в мягкую погоду детям можно раздать деревянные лопатки, показать им, как лопатками копать снег, сгребать его в кучки, возить на игрушечных санках, очищать с дорожки и т. д., а затем предложить им самим поиграть со снегом.

Игры-занятия с молоточками и отвертками. Предварительно в часы самостоятельных игр детям показывают подвижные народные игрушки «медведь-дровосек», «медведь с молотком» и другие такого же типа. Показ игрушки воспитательница должна сопровождать пояснением, например: «Посмотрите, дети, что мишка делает? Мишка дрова топором рубит! Молотком гвоздь забивает! Молотком стучит!» и т. д. После такой игры-демонстрации можно спросить детей, хотят ли они тоже молотком поработать, и провести с ними игры, описанные ниже.

Игры с деревянным молотком. Воспитательница ставит перед сидящими за столом детьми одноцветный прямоугольный кубик с отверстиями. В отверстия кубика нужно вставить втулки с плоскими шляпками. Рукой эти втулки до самой шляпки

Система игр-занятий с предметами-орудиями

Возраст	Игры-занятия	Содержание практических задач	Мыслительные процессы	Сенсорные процессы	Особенности движений рук
1	2	3	4	5	6
1 год — 1 год 6 мес.	со вспомогательными предметами	Переместить тележку, удерживая шар за тесемку. Переместить канталку с помощью рукоятки	Обнаружение и использование годовых межпредметных связей	Восприятие сопереживания предметов. Чувственное подкрепление реальности приближения предмета-цели	Удержание тесемки и движение рук к себе
1 год 6 мес. — 2 года	с простейшими орудиями	Придвинуть игрушку палкой. Вытолкнуть игрушку палкой из трубки	Установление результативной динамичной связи с учетом формы и расположения предмета-цели	Восприятие предметов в динамике их сопереживания. Учет формы, пространственного положения предметов	Координированные различные по функции движения обеих рук
1 год 6 мес. — 2 года 6 мес.	со специальными орудиями	Катать тележку с помощью палки с кольцом. Выловить рыбок сачком из бассейна. Вынуть черпачком шарики из банки с водой	Установление результативной динамичной связи с учетом взаимосоответствия приспособления рабочего конца орудия и особенностей формы и расположения предмета-цели	Восприятие предметов в динамике их разнонаправленного перемещения. Сопоставление форм. Различение сред	Координированные многооперационные движения

<p>1 год 6 мес. — 3 года</p>	<p>с игрушками-орудиями, имитирующими орудия труда</p>	<p>Копать, насыпать и утрамбовывать песок лопаткой или совком и т. п.</p>	<p>Установление продуктивной дидактической связи между несколькими предметами (с выделением предмета «обработки»)</p>	<p>Восприятие орудия в динамике результативных воздействий на предмет «обработки». Обнаружение изменений: типа «наполнения» и «опустошения»</p>	<p>Различные по моторному составу, координированные и последовательные движения обеих рук</p>
<p>2 года — 3 года</p>	<p>то же</p>	<p>Забить молотком колышки и втулки</p>	<p>Установление продуктивной дидактической связи между несколькими предметами для объединения их в целое посредством орудия</p>	<p>Восприятие предметов в динамике результативных перемещений, воздействий и изменений. Выделение части и целого. Соотнесение форм</p>	<p>Соподчинение движений рук с выделением «рабочей» и «вспомогательной» функций</p>
		<p>Завинтить винты вручную и отверткой. Сборка каталки путем привинчивания колес винтами к основанию</p>	<p>Установление продуктивной дидактической связи между предметами для объединения их и «изготовления» определенной вещи</p>	<p>Восприятие изменений результативного характера. Выделение специфического в деталях. Обнаружение и использование взаимосотвествия деталей для составления целого</p>	<p>Соподчиненные координированные движения рук. Дальнейшее развитие разделения функций обеих рук</p>

плотно вставить в отверстие трудно, и нужно забить каждую втулку игрушечным деревянным молотком. Воспитательница сначала показывает и объясняет детям, как нужно вставить втулку и забить ее молотком, затем раздает детям молотки, кубики, втулки и предлагает им действовать. Можно попробовать предложить одним детям вставлять втулки в отверстия, а другим забивать их молотком.

Во время занятий с песком можно предложить детям вбивать деревянными молотками колышки в песок: делать забор вокруг домика и т. д.

Игра с деревянными винтами. Воспитательница кладет перед детьми, сидящими за столом, толстую прямоугольную дощечку с отверстиями, показывает им крупные ярко окрашенные деревянные винты и говорит: «Сейчас будем привинчивать к дощечке винты!» Нужно показать детям завинчивание и вывинчивание винтов. Действия воспитательницы должны быть очень четкими и медленными, чтобы дети могли хорошо все видеть. После этого нужно дать каждому ребенку по дощечке и по винту. Если ребенок справляется с завинчиванием первого винта, то можно дать ему остальные три, в случае затруднений нужно вновь показать необходимые действия. Занятие можно повторить 2—3 раза с детьми, легко справляющимися с завинчиванием винтов вручную, и затем приступить на последующих занятиях к игре с винтами и деревянными отвертками.

Игра с деревянными винтами и отвертками. Нужно раздать детям толстые дощечки и винты, предложив им завинтить винты в отверстия. Отверстия устроены так, что винты погружаются в них вместе со шляпкой. При завинчивании вручную шляпки винтов будут выступать над поверхностью дощечек. Воспитательница может сказать: «Нужно так завинтить, чтобы винтики не выступали и дощечка была бы гладкой! Пальчиками трудно — нужно отверткой!» Воспитательница показывает детям отвертку и завинчивает ею винты на одной из дощечек. «Теперь дощечка гладкая и красивая!» Затем воспитательница дает детям по отвертке и предлагает им самим плотно привинтить винты.

Игра «Я сам!». Эту игру, состоящую из сборки с помощью деревянных винтов и отвертки очень простой по конструкции коляски, следует провести в два приема. Вначале воспитательница на глазах у детей собирает коляску, т. е. прикрепляет крупными деревянными винтами колеса к основанию. Затем предлагает детям самим надеть колеса на оси основания и привинтить их винтами вручную. Когда все дети научатся привинчивать винты, можно на следующих занятиях перейти к более сложному варианту игры.

После того как дети по очереди закрепят колеса с помощью винтов вручную, нужно, покатав собранную ими коляску по полу или по столу, обратить внимание детей на то, что колеса плохо привинчены: «Трудно пальцами хорошо привинтить колеса!» Затем воспитательница показывает детям деревянную отвертку и говорит: «Сейчас мы привинтим отверткой колеса прочно, прочно!» Нужно показать детям, как можно прочно отверткой привинтить винты и укрепить колеса. Затем каждый ребенок сам закрепляет колеса.

Литература

- Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2, т. 20.
- Абрамович-Лехтман Р. Я. Развитие предметного действия у ребенка на первом году жизни. Канд. дис. Л., 1945.
- Абрамович-Лехтман Р. Я., Фрадкина Ф. И. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем возрасте. М., Медгиз, 1949.
- Анохин П. К. Методологический анализ узловых проблем условного рефлекса. В сб.: Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., Изд-во АН СССР, 1963.
- Брунер Дж. Психология познания. М., «Прогресс», 1977.
- Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., «Новая Москва», 1924.
- Валлон А. От действия к мысли. Очерк сравнительной психологии. Пер. с франц. Общая ред. и вступит. статья А. Н. Леонтьева. М., Изд-во иностр. лит., 1956.
- Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., «Просвещение», 1969.
- Войтонис Н. Ю. Предыстория интеллекта. М., Изд-во АН СССР, 1949.
- Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., Соцэкгиз, 1934.
- Гальперин П. Я. Психологическое различие орудий человека и вспомогательных средств у животных и его значение. Канд. дис. Харьков, 1937.
- Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В сб.: Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Гальперин П. Я. Введение в психологию. Изд-во МГУ, 1975.
- Генезис сенсорных способностей. Под ред. Л. А. Венгера. М., «Педагогика», 1976.
- Давыдов В. В. Связь теорий обобщения с программированием обучения.— В кн.: Исследования мышления в советской психологии. М., «Наука», 1966.
- Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., «Педагогика», 1972.
- Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. Под ред. С. Л. Новоселовой. Пособие для воспитателей детских садов. Изд. 3. М., «Просвещение», 1977.

- Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
- Запорожец А. В.* Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем возрасте. В сб.: Сенсорное воспитание дошкольников. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Запорожец А. В., Эльконин Д. Б.* Развитие мышления. В сб.: Психология детей дошкольного возраста. М., «Просвещение», 1964.
- Кёлер В.* Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., изд. Комакадемии, 1930.
- Кожухова Н. Н.* Исследование функционального значения игрушек для младенцев.— «Техническая эстетика», 1976, № 7.
- Кочеткова В. И.* Палеоневрология. Изд-во МГУ, 1973.
- Ладыгина-Котс Н. Н.* Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. М., 1935.
- Ладыгина-Котс Н. Н.* Конструктивная и орудийная деятельность высших обезьян (шимпанзе). М., Изд-во АН СССР, 1959.
- Ладыгина-Котс Н. Н.* Предпосылки человеческого мышления (подражательное конструирование обезьяной и детьми). М., «Наука», 1965.
- Левыкина Н. Ф.* Анализ способности низших обезьян к самостоятельному употреблению орудия. В сб.: Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. Вып. 4. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
- Люблинская А. А.* Ранние формы мышления ребенка. В сб.: Исследования мышления в советской психологии. М., «Наука», 1966.
- Метальников С. И.* Рефлекс как творческий акт. М., 1915.
- Новоселова С. Л.* Образование навыка использования палки у шимпанзе.— «Советская антропология», 1959, № 4.
- Новоселова С. Л.* Сравнительный анализ формирования опосредствованной деятельности у приматов путем самостоятельного опыта и подражания. В сб.: Биологические основы подражательной деятельности и стадных форм поведения. М.—Л., «Наука», 1965.
- Новоселова С. Л.* Развитие и структура интеллектуальной деятельности обезьян. Автореф. канд. дис. Изд-во МГУ, 1968.
- Новоселова С. Л.* Развитие мышления в раннем возрасте в связи с формированием опосредствованной деятельности. В сб.: Умственное воспитание детей раннего возраста. М., «Просвещение», 1968 а.
- Новоселова С. Л., Ванюшкина Л. Н.* Эмоционально-выразительные компоненты мышления в раннем возрасте. В сб.: Вопросы дошкольной педагогики и детской психологии. М., 1968 б.
- Нуаре Л.* Язык и работа. В кн.: *Капп Э., Кунов Г., Нуаре Л., Эспинас А.* Роль орудия в развитии человека. Л., «Прибой», 1925.
- Павлов И. П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Условные рефлексы. Сборник статей, докладов, лекций и речей. Изд. 7 с приложением. М., Медгиз, 1951.

- Павловские среды. Т. III. М.—Л., Изд-во АН СССР, 1949.
- Пиаже Ж.* Роль действия в формировании мышления.— «Вопросы психологии», 1965, № 6.
- Поддьяков Н. Н.* Мышление дошкольника. М., «Педагогика», 1977.
- Поляк Л. Я.* Влияние внутренних органических состояний на дифференцирование двигательных условных рефлексов, образованных у шимпанзе на различные виды пищи.— «Вопросы физиологии», 1953, № 4.
- Попова М. И.* Начало речевого общения у детей раннего возраста. В сб.: Умственное воспитание детей раннего возраста. М., «Просвещение», 1968.
- Программа воспитания в детском саду. М., «Просвещение», 1975.
- Радина Е. И.* Последовательность усложнения умственных задач в деятельности детей с дидактическими игрушками. В сб.: Умственное воспитание детей раннего возраста. М., «Просвещение», 1968.
- Развитие общения у дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. М., «Педагогика», 1974.
- Рогинский Г. З.* Навыки и зачатки интеллектуальных действий у антропоидов (шимпанзе). Изд-во ЛГУ, 1948.
- Салмина Н. Г.* К вопросу о формировании обобщений в раннем детстве.— «Доклады АПН РСФСР», 1960, № 4.
- Салмина Н. Г.* К вопросу о формировании обобщений в раннем детстве.— «Доклады АПН РСФСР», 1961, № 2.
- Слама-Казаку Т.* Некоторые особенности диалога маленьких детей.— «Вопросы психологии», 1961, № 2.
- Теплицкая И. Б.* Игра как средство развития взаимоотношений детей 2—3 года жизни.— «Дошкольное воспитание», 1972, № 5.
- Тих Н. А.* Ранний онтогенез поведения приматов. (Сравнительно-психологическое исследование). Изд-во ЛГУ, 1966.
- Тих Н. А.* Предыстория общества. Изд-во ЛГУ, 1970.
- Торндайк Э.* Процесс учения у человека. М.—Л., Учпедгиз, 1935.
- Уланова Л. И.* Формирование у обезьян условных знаков, выражающих потребность в пище. В кн.: Исследование высшей нервной деятельности в естественном эксперименте. Киев, Госмедиздат, 1950.
- Усова А. П.* Обучение в детском саду.— «Известия АПН РСФСР», вып. 118, 1961.
- Фабри К. Э.* Манипуляционная активность низших обезьян и проблема антропогенеза. Доклад по трудам, представленным на соискание ученой степени канд. биол. наук. Изд-во МГУ, 1966.
- Фонарев А. М.* Игра и игрушка. Производство игрушек.— «Реферативный сборник», 1976, № 11.
- Фрадкина Ф. И.* Развитие сюжета в игре раннего детства. В кн.: Психология и педагогика игры дошкольника. Материалы симпозиума. Под ред. А. В. Запорожца и А. П. Усовой. М., «Просвещение», 1966.

Хильченко А. Е. Исследование высшей нервной деятельности шимпанзе. В сб.: Вопросы физиологии. Киев, Изд-во АН УССР, 1953.

Хрустов Г. Ф. Проблема человеческого начала.— «Вопросы философии», 1968, № 6.

Швачкин Н. Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка.— «Известия АПН РСФСР», вып. 54, 1954.

Шорохова Е. В. О естественной природе и социальной сущности человека.— В кн.: Соотношение биологического и социального в человеке. М., 1975.

Штерн (Стерн) В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Пг., 1922.

Щелованов Н. М., Аксарина Н. М. Развитие и воспитание детей раннего возраста. М., «Медицина», 1965.

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.— «Вопросы психологии», 1971, № 4.

Эльконин Д. Б. Психология дошкольной игры. Научные основы воспитания и обучения детей-дошкольников в СССР. В кн.: Тезисы докладов советско-американского семинара по проблемам дошкольного воспитания. М., 1975.

Якубовская (Печора) О. Л. Формирование функции обобщения на втором году жизни. Канд. дис. М., 1966.

Siverio A. M., Zárate A. Desarrollo del pensamiento en niños de edad temprana. Solución de tareas prácticas instrumentales en niños de esta edad.— «Psicología y educación», 1972—1973, № 13/14.

Burke M. T., Siverio A. M. El desarrollo del pensamiento en niños de edad temprana. El papel de la experiencia.— «Psicología y educación», 1973—1974, № 15/16.

Оглавление

Предисловие	3
ГЛАВА I	
Условия развития мышления ребенка в раннем детстве	5
ГЛАВА II	
Решение практических задач детьми ран- него возраста	34
ГЛАВА III	
Мышление и обобщение опыта деятель- ности	68
ГЛАВА IV	
Развитие и структура ранних форм мыш- ления	92
ГЛАВА V	
Формирование первоначальной культуры мышления в раннем возрасте	120
Приложение I (вклейка).	
Приложение II	147
Литература	155

Светлана Леонидовна
Новоселова

Развитие мышления в раннем возрасте

Заведующая редакцией А. В. Черепанина.

Редактор М. В. Осмоловская.

Художник А. Астрецов.

Художественный редактор Е. Э. Дятлова.

Технические редакторы Т. Е. Морозова,
О. Н. Самойлова.

Корректор Р. П. Семченкова.

ИБ № 160.

Сдано в набор 17.06. 1977 г. Подписано в печать
21.11. 1977 г. А01688. Формат 84×108¹/₃₂. Бумага тип.
книжно-журн. Печ. л. 5,0+0,5 печ. л. вклейка.
Усл. печ. л. 8,40+0,84 вкл. Уч.-изд. л. 9,40. Ти-
раж 30 000 экз. (Т. п. 1978 г. № 29). Заказ 1682.
Цена 55 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических
наук СССР и Государственного комитета Совета
Министров СССР по делам издательств, полиграфии
и книжной торговли. Москва, 107066, Лефортовский
пер., 8

Ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового
Красного Знамени Первая Образцовая типография
имени А. А. Жданова Союзполиграфпрома при
Государственном комитете Совета Министров СССР
по делам издательств, полиграфии и книжной
торговли. Москва, М-54, Валовая, 28