

# ЮЛИЯ ХОХРЯКОВА

СЕНСОРНОЕ  
ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ  
РАННЕГО ВОЗРАСТА

**Юлия Михайловна Хохрякова**  
**Сенсорное воспитание**  
**детей раннего возраста**  
Серия «Библиотека  
Воспитателя (Сфера)»

*Текст предоставлен издательством*

*[http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=57233845](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=57233845)*

*Сенсорное воспитание детей раннего возраста: Сфера; Москва; 2014*

*ISBN 978-5-9949-1047-4*

### **Аннотация**

В пособии представлена технология сенсорного воспитания детей раннего возраста, включающая характеристику ее концептуальных основ, содержательного, процессуального и диагностического компонента. Технология ориентирована на формирование у малышек второго-третьего года жизни перцептивных действий, основанных на использовании предметных предэталонов, что обеспечивает как амплификацию сенсорного развития в раннем возрасте, так и оптимальную подготовленность трехлетних детей к требованиям дошкольной ступени.

Адресовано сотрудникам муниципальных и частных ДОО, работающим с детьми раннего возраста, родителям,

повышающим свою педагогическую компетентность, а также студентам, изучающим курс «Педагогика раннего возраста».

В формате PDF A4 сохранен издательский макет.

# Содержание

Введение	7
Основы сенсорного воспитания детей первых лет жизни	11
Понятие сенсорного развития	11
Методологические основы исследования сенсорного развития ребенка	15
Особенности развития перцептивных действий в младенческом возрасте	21
Предметная деятельность как основа сенсорного развития ребенка раннего возраста	25
Роль предметных предэталонов в сенсорном развитии детей дошкольного возраста	30
Дидактический материал как средство сенсорного воспитания детей раннего возраста	36
Концептуальные основы технологии сенсорного воспитания детей раннего возраста	45
Содержательный компонент технологии	49
Характеристика этапов сенсорного воспитания детей раннего возраста	49



**Юлия Хохрякова**  
**Сенсорное воспитание**  
**детей раннего возраста**

© ООО «ТЦ Сфера», 2014

© Хохрякова Ю.М., 2014

# Введение

Ранний возраст – особый период развития человека, охватывающий второй и третий год его жизни. Психологические новообразования, которые складываются в это время, имеют непреходящее значение, обеспечивая оптимальное «проживание» данного периода и создавая фундамент дальнейшего развития. К числу таких новообразований относится появление перцептивных действий, основанных на использовании предметных эталонов.

Возникновение и формирование данного вида действий составляет, согласно концепции Л.А. Венгера, сущность сенсорного развития детей раннего возраста.

Сенсорное развитие малышей происходит под влиянием различных факторов, среди которых первостепенную значимость имеет характер осваиваемых ими предметных действий, в том числе действий с дидактическими игрушками. Конструктивные особенности этих предметов в некоторой степени направляют развитие перцептивных действий детей. Однако в спонтанных условиях данный процесс осуществляется малорациональными путями и зачастую не достигает оптимальных высот, обуславливая неготовность большинства трехлетних малышей к освоению в следующем (дошкольном) периоде сенсорных эталонов и соответствующих им обследовательских действий.

Многие представители отечественной педагогики (Л.Н. Павлова, Е.И. Радина и др.), не принимая во внимание специфику ранних этапов сенсорного развития, стремились обеспечить указанную готовность преимущественно посредством постепенного, начиная с годовалого возраста, ознакомления детей со словесными обозначениями отдельных сенсорных эталонов.

При этом функционально-генетические закономерности формирования перцептивных действий, свойственных периоду раннего детства, не нашли должного отражения в теории и практике педагогической работы с малышами.

Представляемая нами технология сенсорного воспитания детей раннего возраста непосредственно ориентирована на развитие их перцептивных действий и выстроена на основе закономерностей данного процесса, установленных отечественными психологами (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.).

В пособии дается характеристика концептуальных основ, содержательного, процессуального и диагностического компонентов технологии.

В разделе «Психолого-педагогические основы сенсорного воспитания детей первых лет жизни» раскрываются наиболее значимые для дальнейшего изложения теоретические аспекты сенсорного развития и воспитания детей первых лет жизни, дается анализ существующего программно-методического и диагностического обеспечения данного процесса,

выделяются отличительные особенности предлагаемой технологии.

В разделе «Содержательный компонент технологии» характеризуются этапы и соответствующая им программа формирования перцептивных действий, определяющая общую для всех детей раннего возраста траекторию сенсорного развития, отражающую функционально-генетические его закономерности. Представленное содержание не является всеобъемлющим. Оно ориентировано на развитие у детей зрительного восприятия таких свойств объектов, как величина, форма и цвет.

В разделе «Процессуальный компонент технологии» дается подробное описание способов решения каждой из обозначенных в программе задач. При этом особое внимание уделяется характеристике требований к дидактическому материалу, что обеспечивает педагогам возможность его вариативного подбора, отражая объективные различия условий их деятельности.

Диагностика сенсорного развития (сформированности перцептивных действий) детей раннего возраста, изложенная в разделе «Диагностический компонент технологии», позволяет определить, на каком этапе развития находится малыш, и на этой основе составить индивидуализированную программу его сенсорного воспитания.

Будучи непосредственно ориентированной на закономерности сенсорного развития, представляемая техноло-

гия обеспечивает оптимальную подготовленность трехлетних детей к требованиям дошкольной ступени и поэтому может быть использована в организациях, реализующих любую образовательную программу.

Разработка и апробация технологии сенсорного воспитания осуществлялась на базе групп раннего возраста ряда ДОО г. Перми и Пермского края.

За многолетнее сотрудничество автор выражает искреннюю признательность работникам МБДОУ «Детский сад № 74» (г. Пермь) и лично Ларисе Викторовне Казанкиной.

# Основы сенсорного воспитания детей первых лет жизни

## Понятие сенсорного развития

Термин «сенсорное развитие» в отечественной литературе обычно употребляется в качестве синонима развития восприятия. В этом же значении нередко используется и международный термин «перцептивное (персептивное) развитие». Вместе с тем некоторые авторы дают различные трактовки этих понятий. Неоднозначны и определения восприятия (перцепции), выдвигаемые представителями разных психологических школ. В связи с этим возникает необходимость уточнить значения данных терминов.

Перцепция – слово латинского происхождения, означающее принятие, освоение, постижение разумом или чувствами. Однако в англоязычной литературе данным термином описывают процесс получения, интерпретации и организации именно сенсорной информации с помощью органов чувств. Термин «органы чувств» в современной науке рассматривается как некорректный архаизм, возникший вследствие неточного перевода слова *senses*, в данном случае означавшего «физиологические методы перцепции». Более точ-

ные русские эквиваленты этого слова – «анализаторы», или «сенсорные системы».

Традиционно, начиная с работ Аристотеля, выделяются пять «органов чувств»: зрение, слух, осязание, обоняние и вкус. В действительности их больше, поскольку каждому виду сенсорной информации соответствуют своя сенсорная система, свой определенный вид «чувствительности».

В англоязычных источниках принято различать внутреннюю перцепцию (проприоцепцию), улавливающую то, что происходит с собственным телом человека (перемещение тела и его частей, нарушения в работе внутренних органов и др.), и внешнюю (экстероцепцию), дающую информацию об окружающем мире. Последняя нередко обозначается как сенсорная перцепция.

В отечественной литературе термин «перцепция» употребляется в более широком значении. Некоторые авторы говорят о социальной перцепции, умении воспринимать другого человека. В связи с этим использование термина «сенсорная перцепция», на наш взгляд, позволяет более точно описать феномен отражения внешних свойств и отношений между объектами и явлениями действительности, осуществляющегося с помощью сенсорных систем.

Необходимо также заметить, что в отечественной психологии такую трактовку получает термин «восприятие». Однако и он, в свою очередь, порой понимается очень широко, включая восприятие времени, музыки, речи, текста и

т. д. Следовательно, именно «сенсорная перцепция» наиболее точно отвечает предмету нашего интереса.

В качестве составляющих сенсорной перцепции многие отечественные авторы выделяют ощущения, восприятие и представление. Ощущение рассматривается как отражение отдельных свойств объектов, воздействующих на анализаторы. Восприятие представляет собой «субъективный образ предмета, явления или процесса, непосредственно воздействующего на анализатор или систему анализаторов», а также «процесс формирования этого образа» [10, с. 56]. Представление же понимается как наглядный образ, возникающий на основе предшествующего опыта восприятия путем его воспроизведения в памяти или воображении.

Однако такая дифференциация составляющих сенсорной перцепции весьма условна. Восприятие не сводится к совокупности ощущений и не существует изолированно от других психических процессов. Воспринимая, к примеру, стол, человек не просто ощущает его цвет, форму и т. п., а всегда осмысливает этот образ, привлекая прошлый опыт. Объект воспринимается не анализатором как таковым, а человеком с его интересами, специфическими особенностями внимания, памяти, мышления, речи и др. При этом чувствительность анализаторов обычно превышает требования, предъявляемые к восприятию. Так, ребенок, прекрасно различая голубой, синий и фиолетовый цвета (уровень ощущения), может допускать ошибки при выполнении действий, требу-

ющих ориентации на цвет объектов (уровень восприятия), поскольку неправомерно обобщает, т. е. расценивает их как оттенки одного – синего – цвета.

Поэтому в педагогическом аспекте целесообразно говорить о сенсорной перцепции в целостности, рассматривая ее как процесс активного отражения поступающей извне информации в форме образов, ориентирующих и регулирующих поведение человека. Термин «восприятие» мы в дальнейшем будем употреблять в этом же значении, как тождественный понятию «сенсорная перцепция».

Соответственно понятие «сенсорное развитие» мы будем рассматривать в значении «развитие сенсорной перцепции». При этом такие словосочетания, как «развитие восприятия», «перцептивное развитие», будут выступать в данной работе в качестве синонимов термина «сенсорное развитие».

# **Методологические основы исследования сенсорного развития ребенка**

Изучение сенсорного развития, выявление его функционально-генетических закономерностей относятся к числу классических научных вопросов, на протяжении ряда веков широко отражаемых как в зарубежной, так и в отечественной литературе. Выдвигаемые первоначально в рамках философских учений идеи сенсорного развития детей первых лет жизни стали приобретать концептуально-теоретическую оформленность в XVIII–XIX вв. Положения представителей ассоцианизма (Д. Беркли, Д. Гартли, Д. Селли и др.) о признании ощущений единицей анализа психики, формировании восприятия на основе их комбинации, выделении раннего детства как периода накопления первоначального чувственного опыта, играющего решающую роль в сенсорном развитии ребенка, дополнили данные психофизических измерений (Г. Гельмгольц, Э. Геринг, Э. Мейман, Г. Фехнер), ориентированных на установление чувствительности человека к отдельным внешним воздействиям.

Принципиально иного подхода придерживались представители гештальт-психологии (К. Коффка, Г. Фолькельт и др.), подчеркивавшие целостный и структурный характер

детского восприятия, несводимый к свойствам составляющих его элементов. Анализируя значительное количество фактических данных, ученые обосновали априорную осмысленность восприятия, роль субъективных компонентов в восприятии, описали трансформации структур, происходящие в феноменальном поле в процессе обучения. Ж. Пиаже обогатил представления о структурах восприятия, введя понятие перцептивных действий как процессов, связывающих изолированные элементы ситуации. Развитие детского восприятия он рассматривал как совершенствование перцептивных действий и постоянное порождение ими новых перцептивных структур. Ученый показал, что восприятие ребенка мотивируется, ориентируется и направляется более широкими видами активности, отражающими процесс развития интеллектуальных структур.

Во второй половине XX в. широкое распространение получил экологический подход к изучению восприятия, объединивший ряд концепций, ориентированных на выявление стимульного характера окружающей среды. Его представители (Дж. и Э. Гибсоны и др.) рассматривали восприятие как активный процесс добывания необходимой организму информации в общем потоке стимулов. Авторы отмечали, что возможности фильтрации информации, являясь врожденными, совершенствуются по мере научения, направляемого потребностью в уменьшении неопределенности восприятия.

Отечественные исследования данного периода подчеркивали социальную детерминированность сенсорного развития. А.В. Запорожец ввел понятие сенсорных эталонов как продукта социальной культуры, представляющего собой исторически выделенные и упорядоченные на основе принципов классификации и сериации образцы чувственно воспринимаемых свойств и отношений предметов, имеющие словесные обозначения. К их числу относятся системы геометрических форм, цветов спектра, звуковысотная шкала музыкальных звуков и пр.

«Отдельный индивид на протяжении детства усваивает подобного рода системы и научается ими пользоваться как системами чувственных мерок или эталонов для анализа окружающего и для систематизации своего сенсорного опыта», – указывает ученый [4, с. 35]. Владение эталонами дает человеку возможность воспринимать окружающий мир как бы «сквозь призму» общественного опыта: любые внешние свойства объекта он соотносит с общепринятыми мерками, что облегчает процесс их называния, обобщения и воспроизведения. К примеру, рассматривая неваляшку, мы можем определить ее цвет как яркий красно-оранжевый, а форму – как определенное пространственное расположение четырех шаров различной величины.

Отмеченное разнообразие существующих философско-психологических концепций сенсорного развития детей первых лет жизни обуславливает, с одной стороны, широту

спектра соответствующих педагогических систем, с другой – необходимость четкого обозначения методологических основ каждой из них.

В данной работе в соответствии с культурологическим подходом к изучению онтогенеза человеческой психики развитие сенсорной перцепции рассматривается в процессе приобщения ребенка к созданной обществом **сенсорной культуре**, в ходе усвоения сенсорных эталонов. Созревание анализаторов (зрительного, слухового и т. д.), с помощью которых расчленяется и объединяется поступающая извне сенсорная информация, обеспечивает лишь возможности, предпосылки для сенсорного развития, но не предопределяет ни характера, ни результата этого процесса.

В соответствии с деятельностным подходом к изучению психики процессы восприятия рассматриваются в качестве специфических **действий**, называемых **перцептивными**, или сенсорными. Результаты исследований отечественных психологов (Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко и др.) доказывают, что перцептивное действие является действием в полном и точном смысле этого слова. Это не просто движения рецепторных систем, «уподобляющиеся» свойствам объектов (А.Н. Леонтьев), а целостная активность, направленная на решение определенных задач, осуществляемая при помощи специальных операций на основе использования известных средств.

*Задача перцептивных действий* – обследование тех или

иных объектов, их взаимоотношений, создание их внутреннего образа, при посредстве которого субъект управляет своим поведением. Ведущими *средствами реализации перцептивного действия* на определенном этапе онтогенеза становятся сенсорные эталоны. Способы применения этих средств в решении стоящих перед человеком перцептивных задач носят название *перцептивных операций*.

Использование сенсорных эталонов как средств, обеспечивающих ориентировку в условиях решения перцептивных задач, Л.А. Венгер предлагает рассматривать в качестве общих **сенсорных способностей**, обнаруживающихся в самых различных видах деятельности детей. Как подчеркивает ученый, все сенсорные способности, в том числе и более частного характера (способность к зрительной оценке пропорций, воспринимать перемещения предметов в пространстве и т. п.), по своему психологическому механизму выступают перцептивными действиями и подчиняются закономерностям их формирования.

Восприятие изменяется и совершенствуется по мере овладения перцептивными действиями и их системами. «Нет такого вида или аспекта перцептивного развития, – утверждает Л.А. Венгер, – который можно было бы рассматривать вне проблемы формирования перцептивных действий» [2, с. 213].

При этом, подчеркивают А.В. Запорожец, М.И. Лисина, «возрастные изменения восприятия не могут рассматри-

ваться изолированно от всех других проявлений личности ребенка, поскольку они являются подчиненными моментами в общем ходе изменения его взаимоотношений с окружающей действительностью, в общем ходе развития детской деятельности» [5, с. 4]. С одной стороны, именно практическая деятельность предъявляет к детскому восприятию разнообразные усложняющиеся требования, направляющие его развитие; с другой – сам предметный и операционально-двигательный состав практических действий детерминирует характер развития средств и операций перцептивного действия.

Если в функциональном плане перцептивные действия предшествуют практическим, составляя их ориентировочную основу, то в генетическом плане имеет место обратная картина. Исследования детского восприятия, проведенные отечественными психологами под руководством А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, позволили выявить закономерности и генетические ступени сенсорного развития в рамках концепции формирования перцептивных действий ребенка, осуществляющегося в процессе освоения им различных практических действий. Базируясь на результатах данных исследований, представим характеристику процесса развития перцептивных действий у детей первых лет жизни.

## Особенности развития перцептивных действий в младенческом возрасте

В первые месяцы и годы жизни малыш воспринимает окружающий мир совсем не так, как взрослый. Последний в любых объектах выделяет свойства, соответствующие задачам его деятельности, смотрит на мир сквозь призму его освоения человечеством. К примеру, занимаясь вышиванием, взрослый человек легко подбирает необходимые ему нити, поскольку он владеет систематизацией цветовых тонов в спектре и их оттенков в светлотном ряду.

Младенец, хотя и обладает способностью достаточно тонко дифференцировать внешние свойства предметов (по данным Э.Г. Пилюгиной, уже в 20 дней он может различать цвета, как резко различные, так и близкие, находящиеся рядом в спектральной гамме), еще не умеет учитывать их различия в своих действиях. Как свидетельствуют исследования Л.А. Венгера, осуществляя *хватание предметов*, – онтогенетически первое практическое действие, 4–5-месячный малыш выполняет «улавливающее» действие рукой и одинаковый «ладонный» захват. Зрительный анализатор оказывается способным установить только наличие цели, не представляя информации о точном направлении и удаленности объекта, особенностях его формы и величины как наиболее значимых для захвата свойствах. Иными словами, зри-

тельная система осуществляет только ориентировочно-установочную функцию, не производя ориентировочно-исследовательской, обеспечивающей изучение свойств предмета, создание его образа.

Именно простейшие практические действия, осваиваемые малышом в период младенчества (хватание и удерживание предметов, манипулирование ими, а также передвижение в пространстве), впервые открывают ребенку мир предметов, обладающих не просто разными, но вполне определенными и постоянными свойствами, предъявляющими особые требования к их выполнению. Сенсорные процессы младенца, включаясь в обслуживание практических действий, начинают постепенно перестраиваться.

Сначала сенсорные действия лишь выделяют и фиксируют в ситуации то, что было обнаружено рабочими, исполнительными движениями. В дальнейшем внутри практического действия выделяется особая ориентировочная часть, предшествующая исполнительной и несущей функцию обследования ситуации, выяснения определенных свойств объектов, поиска путей успешного решения конкретной практической задачи. Соответственно изменяется и характер практических действий: «выполняется уже не исполнительское, а ориентировочное действие, которое в отличие от форм ориентировки, носящих перцептивный или интеллектуальный характер, можно обозначить как внешнее ориентировочное действие», отмечает Л.А. Венгер [2, с. 135]. Новое специ-

фическое значение приобретают теперь и сами предметы. Они выступают уже не как объекты и средства практического действия, а как носители тех свойств и отношений, которые должны быть выявлены в процессе ориентировки и затем учтены на исполнительском этапе действия.

Достаточно свободное выполнение ребенком внешнего ориентировочного действия создает возможность его интериоризации, т. е. перехода от практического действия, осуществляемого с материальными объектами, к перцептивному, производимому с их образами, отражающими в идеальном плане свойства предметов с точки зрения определенной задачи.

Благодаря этому, в 8–9 мес. малыш уже не захватывает, а берет предмет, т. е. осуществляется плановое приближение руки к объекту, сочетающееся с предварительным приспособлением положения пальцев к особенностям его формы и величины. Это означает, что его практическое действие уже направляется, ориентируется действием перцептивным – в форме потенциального движения, «примериваемого» к отображаемым пространственным свойствам объекта заранее, до его реального выполнения.

Средством осуществления подобных перцептивных действий становятся интериоризованные двигательные компоненты – характеристики собственных движений ребенка и его телесных возможностей, связанных с приспособлением к свойствам предметного мира. Л.А. Венгер называет их **сен-**

**сомоторными предэталонами.** Вводимый автором термин «предэталон» подчеркивает, с одной стороны, своеобразие средств осуществления перцептивных действий на данной ступени сенсорного развития, а с другой – их функциональную идентичность собственно сенсорным эталонам.

К концу первого года жизни малыш, протягивая руку к ягодке, заранее складывает свои пальчики щепотью, а, увидев кубик, напротив, предварительно раздвигает их. Взяв мячик, он бросает или катит его, погремушку встряхивает, кирпичиком постукивает. Такое поведение свидетельствует о том, что у ребенка сформировались простые перцептивные действия, основанные на использовании сенсомоторных предэталонов, что дает ему возможность выделять отдельные свойства предметов и регулировать на этой основе свои практические действия. При этом малыш выделяет пока лишь те свойства, на которые непосредственно наталкиваются его действия, в то время как совокупность других, не имеющих прямого к ним отношения, воспринимается им глобально, нерасчлененно. Однако это позволяет ему вполне успешно узнавать окружающие предметы и совершать с ними простейшие манипуляции.

# **Предметная деятельность как основа сенсорного развития ребенка раннего возраста**

Предметной в отечественной детской психологии называется деятельность, в ходе которой происходит овладение общественно выработанными способами действий с предметами (Д.Б. Эльконин). Она считается ведущим видом деятельности ребенка второго-третьего года жизни, оказывающим наиболее значимое влияние на его развитие. И действительно, как убедительно доказывают работы Л.А. Венгера и его коллег, именно предметные действия становятся в этом возрасте тем видом практических действий малыша, которые определяют его сенсорное развитие.

На рубеже младенческого и раннего возраста складывается парадоксальная, на первый взгляд, ситуация. С одной стороны, овладевая хватанием и простейшими манипуляциями, ребенок вроде бы научился зрительно выделять и учитывать отдельные пространственные свойства объектов, но с другой – он не ориентируется на них при выполнении предметных действий. К примеру, успешно выбирая шарики (среди кубов, призм) для скатывания их с горки, он затрудняется находить подходящие отверстия, чтобы опустить эти же шарики в «занимательную коробку».

Дело в том, что в период младенчества малыш научился

выделять лишь такое информативное содержание, которое существенно для выполнения именно манипулятивных действий, предопределяемых внешними свойствами объектов. Предметные же действия вынуждают ребенка производить кардинально новый учет свойств. Так, успешность предметного действия с ложкой будет зависеть не столько от учета формы ручки при ее удержании, сколько от учета соотношения особенностей ложки и тарелки (их величины), ложки и пищи (ее консистенции), ложки и расстояния от тарелки до рта. Соотнесение внешних свойств орудия и предмета, на который направлено действие, необходимо также и для определения самой возможности его осуществления при помощи данного орудия или для выбора подходящего (чем есть – вилкой или ложкой, столовой или чайной).

Сенсомоторные предэталоны, представляющие собой отображение пространственных свойств предметов в единицах двигательных возможностей самого ребенка, оказываются в данном случае неадекватными. Предметные действия требуют от ребенка освоения более совершенных – **предметных предэталонов**, предполагающих выделение свойств одного объекта посредством соотнесения, сопоставления его со свойствами другого (Л.А. Венгер).

Процесс формирования перцептивных действий, основанных на использовании предметных предэталонов, оказывается связанным с овладением самими предметными действиями примерно таким же образом, как и при овладении

актом хватания.

Первоначально ребенок пытается осуществить предметное действие без учета свойств окружающих его объектов. К примеру, получив коробку с квадратным отверстием и набор предметов-вкладышей разной формы, он стремится протолкнуть в отверстие любой из них. Отсутствие желаемого результата побуждает малыша производить неоднократные практические пробы, что в ряде случаев может привести к решению поставленной задачи (ребенок может научиться, допустим, брать только кубики как подходящие для проталкивания в отверстие данной коробки), но при замене материала он продолжает действовать прежним образом: путем проб и ошибок. Это означает, что выбор предметов одинаковой формы направляется ранее освоенным типом перцептивных действий: особенности формы вкладываемых объектов соотносятся с собственными двигательными образами, а не с формой отверстия. Будучи не в состоянии установить зависимость соответствия формы объекта и отверстия, малыш не справляется с усложненным вариантом этой практической задачи (проталкивание предметов в коробку, имеющую два вида отверстий).

Позднее поведение ребенка изменяется: он уже не пытается протолкнуть предмет в первое попавшееся отверстие, а лишь слегка прикасается к его краям и, обнаружив их несовместимость, сразу же переносит объект к другому отверстию. При повторении задания он более не прибегает к ка-

ким-либо пробам, хотя при видоизменении условий задачи малыш вновь практически примеривается. Это свидетельствует о формировании внешнего ориентировочного действия: контур предмета-вкладыша становится для ребенка средством (материальным эталоном), используемым для сопоставления с контурами отверстий.

Процесс интериоризации данного материального средства приводит к тому, что ребенок переходит к чисто зрительному соотношению формы предметов и отверстий без их непосредственного примеривающего сближения. Получив новый вариант материала, малыш «на глаз» сопоставляет форму вкладышей и отверстий, после чего выполняет практическое действие безошибочно.

На втором году жизни ребенка складываются преимущественно предметные предэталоны, отражающие пространственные свойства, поскольку основой для их формирования выступает обследование объектов предметных действий при помощи сенсомоторных предэталонов. В дальнейшем, по мере становления нового типа перцептивных действий, приобретения ими доминирующего положения «необходимость в сенсомоторных средствах отпадает, и восприятие новых объектов происходит при помощи предметных предэталонов, образующихся в результате стереотипизации перцептивных действий этого типа. В связи с этим появляется возможность отображения в восприятии и таких свойств, которые не регулируют двигательных актов, например, цвета

предметов» [2, с. 251].

Заметим, в данном случае речь идет именно о действии, требующем сопоставления объектов (к примеру, размещения игрушек в домиках соответствующего цвета). Приводимые некоторыми авторами (Л.Н. Павлова, Е.И. Радина и др.) факты более раннего учета детьми цветовых различий оказываются связанными с выбором предметов, обладающих одним свойством, а не соотносением их между собой. Так, полуторагодовалые малыши успешно выбирают красные ягоды земляники, предвосхищая их сладкий вкус, или находят желтый колпачок, под которым всегда оказывается спрятанной конфета, но при этом они затрудняются разложить по образцу взрослого шарики двух цветов в соответствующие коробки. Лишь к 2,5 годам такое задание становится посильным большей части детей.

Освоение перцептивных действий, основанных на использовании предметных эталонов, поднимает восприятие ребенка на новую ступень. Образы объектов, формирующиеся на их основе, значительно адекватнее отображают внешние свойства и отношения, успешнее ориентируют и регулируют предметные действия, предвосхищая их выполнение. Приобретают более четкую структуру и сами перцептивные действия: перцептивные операции отделяются от средств осуществления действий. Вследствие этого возникает возможность «зрительного примеривания» имеющихся предэталон к свойствам обследуемого объекта при помощи «про-

странственно-временного совмещения» (Л.А. Венгер); ребенок усваивает критерии идентичности, позволяющие устанавливать соответствие (несоответствие) свойств.

В то же время предметные предэталоны, отображая свойства в том виде, в каком они существуют в реальных единичных объектах окружающего мира, с которыми действует малыш, носят конкретный характер – они весьма общие, малодифференцированные. Так, в восприятии формы предмета преобладающее значение имеет его контур, в то время как внутреннее членение ребенком пока не улавливается. Поэтому дальнейшее развитие детского восприятия оказывается связанным с овладением новым типом перцептивных действий, оперирующих общественно выработанными средствами – собственно сенсорными эталонами.

## **Роль предметных предэталонов в сенсорном развитии детей дошкольного возраста**

В трехлетнем возрасте обнаруживается новый парадоксальный разрыв между перцептивными возможностями, достигаемыми ребенком в контексте одного вида практических действий, и уровнем перцептивного ориентирования в другом, новом виде действий. Это проявляется в том, что, добившись к этому времени существенных успехов в зрительном выделении и соотнесении свойств объектов в рам-

ках предметного действия, малыш не может правильно воспроизвести их в соответствии с требованиями складывающейся **продуктивной деятельности**, моделирующей свойства предметов, поэтому перцептивные действия, возникающие в ее контексте, должны иметь моделирующий характер. От сопоставления свойств объектов между собой ребенку предстоит перейти к соотношению особенностей предмета восприятия не с отдельными, а систематизированными представлениями о внешних свойствах, имеющими устойчивый внеситуативный характер. Так, чтобы изобразить яблоко, необходимо установить его цвет, «примеривая» к имеющимся в сознании представлениям о ближайших цветовых тонах, определить степень отклонения его формы от наличных образов и т. д. Решающее значение в данном процессе приобретает усвоение **сенсорных эталонов**.

Однако как сенсомоторные средства первоначально выступали основой формирования предметных предэталонов, так и освоение сенсорных эталонов «происходит в результате преобразования и включения в новые связи предэталонов предметного типа» [2, с. 289]. Только научившись устанавливать имеющиеся между предметами отношения по форме, величине и другим свойствам, использовать любой из объектов в качестве образца, ребенок оказывается способным овладеть применением общепринятых сенсорных эталонов, при котором свойства разнообразных предметов соотносятся с усвоенной системой соответствующих мер.

Овладение использованием сенсорных эталонов предполагает освоение соответствующей категории **словесных обозначений**. Фиксируя сформировавшиеся в личном опыте ребенка эталонные значения свойств, слово способствует точности и оперативности их применения. Оно обобщает накопленные дошкольником представления о внешних свойствах предметов, поднимая восприятие на более высокую ступень, непосредственно связанную с развитием речевого мышления.

Вместе с тем само по себе запоминание слов-названий разновидностей внешних свойств не ведет к формированию эталонных представлений и не является достаточным показателем их приобретения. Как свидетельствуют работы Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, А.П. Усовой и других авторов, общепринятые обозначения цвета, формы и т. п. должны вводиться, когда «накоплен чувственный опыт, когда ребенок находится в состоянии известной готовности к тому, чтобы осознать этот опыт» [14, с. 16]. Иначе слово оказывается пустым, ослабляя и даже вытесняя сенсорные представления. Оно не может вызвать в сознании малыша соответствующего образа, хотя и «понимается» им, т. е. служит сигналом для выполнения определенных действий или опознания предметов.

Более того, освоение отдельных, не систематизированных эталонных представлений приводит к возникновению своеобразных сдвигов в восприятии. С одной стороны, при

предъявлении знакомого ребенку образца значительно повышается успешность выбора «такой же фигуры». К примеру, трехлетние дети верно находят круг среди овалов (В.В. Холмовская) или красный квадрат среди фигур иного цвета (И.Д. Венев). Но с другой – близкие к эталонным, но не соответствующие им значения начинают восприниматься неадекватно, как бы «подтягиваясь» к ним. Усвоив обозначения так называемых четырех основных цветов, многие ребята допускают ошибки, приравнивая оранжевый образец к желтому, а голубой – к синему. Вместе с тем их сверстники, еще не владеющие соответствующим словарем, вполне успешно выполняют практические действия, требующие учета отмеченных цветовых различий.

Следовательно, сенсорные эталоны должны осваиваться в системе и только на основе достижения ребенком соответствующей ступени умственного развития, позволяющей ему осознать абстрактное значение общепринятых эталонов, отделить их от свойств конкретных вещей. Ребенок младше трех лет еще не готов к тому, чтобы понять значение каких-либо разновидностей формы или цвета как образцов, с которыми следует сравнивать свойства разнообразных предметов. Цветная полоска или круг остаются для него такими же единичными и конкретными предметами, как огурец или яблоко. Поэтому нельзя согласиться с мнением Е.И. Радиной и ряда других авторов о том, что освоение названий отдельных разновидностей свойств объектов детям раннего возраста

та «посильно и имеет значение для более четкого усвоения представлений» об их форме, величине и цвете.

В то же время нет необходимости закреплять в речи малышей «опредмеченные» названия внешних свойств («как травка», «как помидор»). С одной стороны, подобное опредмечивание, т. е. использование для обозначения свойств воспринимаемых объектов названий хорошо знакомых конкретных предметов, хотя и отсутствующих в данной наглядной ситуации, характерно для ступени, предшествующей овладению общепринятыми названиями (исследования Г.А. Кислюк, А.А. Люблинской); с другой – это может в некоторой степени препятствовать последующему освоению и использованию детьми систем сенсорных эталонов, вынуждая ребенка «переучиваться». Более того, опредмечивание имеет позитивное значение, лишь когда малыш использует свой индивидуальный опыт, а не воспроизводит примеры, заданные взрослыми или другими детьми, подчеркивает Э.Г. Пилюгина. Тогда как в практике имеет место формальная подмена эталонного названия опредмеченным (белый «как снег» и зеленый «как травка» в любое время года).

Поэтому целесообразнее с самого начала отдать приоритет общепринятым обозначениям. Постоянно слыша в речи взрослого правильные названия свойств окружающих предметов, а не их опредмеченные заместители, ребенок со временем начинает сам использовать именно эти слова в качестве предэталонов («сухарь как овал», «печенье как квадрат

и платочек как квадрат»), что становится основой осуществления в дальнейшем требуемых обобщений.

Таким образом, формирование перцептивных действий, основанных на использовании предметных предэталонов, — необходимая предпосылка для развития сенсорных способностей ребенка в дошкольном возрасте. Вместе с тем для выполнения предметной деятельности данный тип перцептивных действий достаточен и адекватно отвечает ее требованиям.

Следовательно, сенсорное воспитание детей раннего возраста, рассматриваемое как педагогическое содействие их сенсорному развитию, должно заключаться прежде всего в амплификации процесса формирования перцептивных действий, оперирующих предметными предэталонами. Это выражается в способности ребенка соотносить свойства предметов, используя один из них в качестве образца для сопоставления с другим и установления между ними отношений тождественности или различия по одному или нескольким свойствам.

# **Дидактический материал как средство сенсорного воспитания детей раннего возраста**

Согласно определению А.И. Сорокиной, «дидактический материал – систематизированные наборы предметов или картинок, материалов, дающие детям возможность упражняться в выделении тех или иных признаков предметов, сравнении одних предметов с другими, в группировке предметов, решении задач на их пространственное расположение и т. д.» [15, с. 169].

По своим конструктивным особенностям дидактические материалы разделяются на две группы. К первой относятся разнообразные наборы сюжетных игрушек или картинок, строительных или природных материалов и т. д. Эти предметы в отдельности обладают многообразными свойствами, но в каждом наборе они подбираются по каким-либо определенным признакам. Оперируя материалами данной группы, ребенок может получить удовлетворение от любого результата, поэтому особое значение здесь приобретает педагогическое руководство, направляющее детскую деятельность в нужное русло (взрослый предлагает построить поезд именно из синих кубиков, оставляя предметы другого цвета в коробке).

Дидактические материалы второй группы строятся на принципе автодидактизма, в них «заранее заложен результат, который ребенок должен получить при овладении определенным способом действий» [33, с. 47]. К этой группе относятся различные пирамидки, матрешки, стаканчики-вкладыши и другие игрушки, конструкция которых в определенной степени направляет действия ребенка, обеспечивает возможность самоконтроля. Поскольку материалы данной группы в некотором смысле берут на себя отдельные функции педагога, они носят название автодидактических (самообучающих).

Автодидактические игрушки широко используются в обучении детей первых лет жизни. При этом упражнения малышей с данными предметами нередко обозначаются авторами как дидактические игры (Н.М. Аксарина, Г.М. Лямина, Л.Н. Павлова, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Е.И. Радина и др.).

Однако в дошкольной дидактике (В.Н. Аванесова, З.М. Богуславская, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова и др.) дидактическая игра не сводится к организации действий детей с дидактическими игрушками. Как отмечает, к примеру, А.И. Сорокина, «дидактическая игра имеет четкую структуру: дидактическую задачу, выраженную в программном содержании, игровую задачу (цель игры для детей), правила игры, игровые действия, более или менее выраженный результат игры – ее итог» [13, с. 141].

Действия же малышей второго-третьего года жизни с ди-

дактическими игрушками следует рассматривать в качестве разновидности предметных. Их целью выступает само действие, а мотивом – особые качества объектов действия. Как замечает Л.Н. Павлова, при выполнении подобных действий детей привлекают «видоизменения, происходящие с предметами», вызывающие «цепь ориентировочных реакций, которые возбуждают активность и закрепляют устойчивый интерес к свойствам окружающих предметов» [7, с. 81]. В дошкольном возрасте, в отличие от раннего, действия с дидактическими игрушками, по мнению В.Н. Аванесовой, «приобретают для ребенка определенное игровое содержание. Собирая матрешек, например, дети... не просто соединяют половинки, а стараются, чтобы получилась любимая игрушка... Еще активнее игра разворачивается после того, как игрушки оказываются собранными» [1, с. 185].

Для предметного действия характерно использование предмета в соответствии с социально установленным способом его употребления. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, ребенок сам, самостоятельно не может открыть общественной сущности, функции и способа применения предмета. Это и объясняет подмеченный Е.И. Радиной факт, что «без специального обучающего воздействия взрослого ребенок раннего возраста сам не улавливает дидактической задачи и правильного способа действия с игрушкой» [12, с. 21]. Автор пишет: «Дети охотно играли игрушками, но, как правило, сбивались на действия, не имеющие никакого отношения к дидактиче-

скому содержанию той или иной игрушки (катали кольца башенки, использовали матрешку как обычную куколку, бросали шарики и т. п.)» [11, с. 147].

В большинстве работ, посвященных методике использования дидактического материала, отмечается необходимость целенаправленной демонстрации детям способов его употребления. Между тем, по мнению Л.Н. Павловой, при применении автодидактических игрушек педагог в ряде случаев «не дает показ конечного действия и его результата, а поэтапно подводит ребенка к самостоятельному целенаправленному решению практической задачи», открытию заложенного в конструкции предмета способа действия с ним [7, с. 19].

Благодаря автодидактическому характеру игрушки малыши достаточно быстро усваивают, что нужно делать с ней. Так, согласно данным Е.И. Радиной, детям второго года жизни было достаточно 1–2 показов, чтобы понять, «что все кольца надо надеть на стержень, а башенку закрыть». И только самые младшие ребята (в возрасте 1 года 1–3 мес.) продолжали действовать с игрушкой неспецифично (раскатывать кольца, постукивать ими, громоздить их одно на другое) [12, с. 23].

Значительно больше времени требуется детям на освоение операционально-технического состава того или иного действия, каждое из которых предъявляет своеобразные требования и к сенсорной, и к двигательной, и к эмоциональ-

но-волевой сферам малыша. Так, чтобы собрать пирамидку из постепенно убывающих по размеру колец, ребенку нужно не только уметь соотносить объекты в пространстве, дифференцировать величину колец и располагать их в определенной последовательности, но и владеть хорошей координацией движений пальцев рук, сопровождаемых зрительным контролем, способностью действовать целенаправленно и настойчиво, добиваясь требуемого результата, умением следовать предъявленному образцу.

Широта спектра факторов, обуславливающих успешность выполнения малышом действия с какой-либо дидактической игрушкой, в некоторой степени может осложнить процесс формирования перцептивных действий, осуществляющийся, как было показано выше, в ходе освоения практического действия. Тем не менее, в сравнении с другими разновидностями предметных действий ребенка раннего возраста действия с дидактическими игрушками представляют наиболее благоприятные возможности для развития сенсорной перцепции. Дело в том, что именно в данном виде действий требование соотнесения определенных внешних свойств разных предметов между собой оказывается наиболее четко выраженным, напрямую обуславливая возможность достижения практического результата.

Действия с дидактическими игрушками и материалами носят название соотносящих. Данный термин был введен Р.Я. Лехтман-Абрамович применительно к обозначению

особого этапа развития действий младенца с предметами. Этот этап приходится на возраст 7–10 мес., занимая промежуточное положение между «результативным» (определяемым внешними свойствами отдельного предмета) и «функциональным» (выполняемым в соответствии с представленным образцом) действиями. Автор говорит о простейших действиях, таких как вкладывание предметов в емкость, нанизывание на стержень и т. п., которые действительно могут осваиваться малышами уже в конце периода младенчества. Но в этом возрасте формирование соотносящих действий только начинается, и «функциональные» действия (к примеру, пить из чашки, укачивать куклу), отнесенные исследователем к следующему этапу, не вытесняют первых.

Поэтому Л.А. Венгер справедливо подчеркивает, что соотносящие действия занимают значительное место в жизнедеятельности ребенка раннего возраста, и определяет их как «действия, в которых ребенок придает определенное взаимное положение двум или нескольким предметам или их частям, причем возможность и пути достижения этого взаимного положения определяются внешними свойствами указанных предметов и взаимным соответствием этих свойств» [2, с. 249–250].

Однако соотносящие действия, выполняемые с тем или иным дидактическим материалом, различаются во многих отношениях и по-разному влияют на формирование перцептивных действий. Одни действия требуют учета простран-

ственного расположения объектов, другие – сопоставления их величины, третьи – соотношения формы и т. д. Одни действия предполагают объединение предметов на основе одинаковости их свойств, другие – исходя из постепенного изменения (нарастания или убывания) определенного признака.

В связи с этим необходимо четкое соблюдение последовательности предъявления детям дидактического материала, действия с которым становятся основой для формирования различных перцептивных действий, определение степени их сложности.

Между тем сопоставление методических разработок, распространенных в ДОО, обнаруживает наличие значительных расхождений как в порядке использования тех или иных дидактических материалов, так и в рекомендуемых возрастных рамках их применения. Например, Л.Н. Павлова предлагает учить детей собирать пирамидку из пяти колец разной величины в возрасте 1 года 11 мес., Е.И. Радина – в 1 год 9 мес., а Э.Г. Пилюгина – уже в 1 год 2 мес. В этом же возрасте последняя дает малышам двухместную матрешку, тогда как К.Л. Печора предусматривает обучение данному действию детей старше 1 года 3 мес., Е.И. Радина – 1 года 5 мес., Л.Н. Павлова – 1 года 7 мес.

Различаются и рекомендации авторов относительно контраста сопоставляемых объектов, количества одновременно предъявляемых ребенку предметов и т. д. Общей же для по-

добных работ является ориентированность на освоение малышами конкретных практических действий с дидактическими игрушками. Проблема педагогического руководства процессом формирования собственно перцептивных действий, складывающихся на основе практических и обеспечивающих успешность их выполнения, остается нерешенной.

Последнее характерно и для системы работы с автодидактическим материалом М. Монтессори. Поскольку предлагаемые ею пособия содержат большое количество частей и допускают возможность достижения практического результата путем проб и ошибок, осваиваемые ребенком соотносящие действия не способствуют интериоризации ориентировочных действий, формированию способности зрительно сопоставлять свойства объектов.

Таким образом, соотносящие действия с дидактическими материалами – признанная в педагогике и психологии основа сенсорного воспитания детей раннего возраста, которое, однако, продолжает оставаться недостаточно эффективным, поскольку не преследует цели формирования перцептивных действий малышей.

В проведенном нами исследовании была выявлена возможность значительного повышения эффективности сенсорного воспитания детей раннего возраста посредством поэтапной организации их практических действий со специально подобранными видами дидактических материалов, обеспечивающих последовательное и полноценное форми-

рование перцептивных действий, специфически для данной ступени сенсорного развития [15].

# **Концептуальные основы технологии сенсорного воспитания детей раннего возраста**

Обобщая вышеизложенный материал, обозначим ряд положений, составляющих концептуальные основы раскрываемой далее технологии сенсорного воспитания детей второго-третьего года жизни.

Ранний возраст представляет собой особую ступень сенсорного развития ребенка, новообразованием которой служит формирование специфического типа перцептивных действий, отличных от тех, что осваиваются детьми в следующем – дошкольном возрасте. Это действия, основанные на использовании предметных предэталонов. Малыш второго-третьего года жизни овладевает умением соотносить внешние свойства объектов, устанавливая между ними отношения тождественности или различия. Научившись использовать любой предмет в качестве образца для сопоставления его с другим объектом в той или иной, все более сложной ситуации, к началу дошкольного возраста ребенок оказывается готовым к освоению перцептивных действий, оперирующих сенсорными эталонами, при которых свойства предметов соотносятся с усвоенной системой социально принятых мер.

Видом практической деятельности, которым на вто-

ром-третьем году жизни ребенка определяется его сенсорное развитие, является предметная, признаваемая ведущей в данном возрастном периоде. Благодаря своему опосредованному характеру предметные действия предъявляют к детскому восприятию требования соотносить свойства разных предметов между собой.

Сенсорное развитие малыша, рассматриваемое как процесс формирования перцептивных действий, оперирующих предметными предэталонами, может происходить стихийно, в ходе освоения им различных предметных действий, среди которых наибольшую значимость имеют действия с дидактическими игрушками. Однако для достижения максимального развивающего эффекта необходимо целенаправленное, планомерное педагогическое содействие сенсорному развитию ребенка – его сенсорное воспитание.

В период раннего возраста сенсорное воспитание заключается прежде всего в преднамеренном создании взрослыми условий для выполнения малышами практических действий, представляющих наиболее благоприятные возможности формирования определенных разновидностей перцептивных действий или способов их осуществления. При этом педагог подбирает соответствующий дидактический материал, создает предметную обстановку и организует деятельность ребенка, обеспечивая максимум его активности и инициативности. Такая позиция взрослого отличается как от традиционного для отечественной педагогики доминирова-

ния прямого обучающего воздействия (Э.Г. Пилюгина и др.), так и от свойственного зарубежной практике превалирования наблюдений за естественными самопроявлениями детей в подготовленной среде (М. Монтессори и др.).

В современный период одним из признанных путей повышения результативности и качества педагогической работы, обеспечения оптимального соединения теории и практики является технологизация образования. В соответствии с технологическим подходом мы ориентируемся на операциональную, диагностичную заданность целевых ориентиров сенсорного воспитания, потенциальную воспроизводимость процесса их достижения. При этом, учитывая неоднозначность, неопределенность, разновариантность, свойственную образовательному процессу, значительную выраженность индивидуальных различий его участников, мы рассматриваем технологию как педагогический феномен, интегрирующий в себе константные и вариативные составляющие.

Константной выступает программа формирования перцептивных действий, определяющая общую для всех детей раннего возраста траекторию сенсорного развития. Принимая во внимание закономерности данного процесса, мы устанавливаем последовательность этапов формирования перцептивных действий с применением предметных предэталонов и обозначаем соответствующие каждому этапу задачи работы. Описание этапов и программы сенсорного вос-

питания детей раннего возраста представляет собой содержательный компонент технологии.

Однако продвижение каждого ребенка в образовательном континууме носит индивидуально своеобразный характер. Поэтому особую значимость приобретают диагностика сенсорного развития ребенка раннего возраста, выявление уровня сформированности перцептивных действий. Диагностический компонент технологии, призванный оценивать качественные сдвиги, происходящие в данном процессе, непосредственно связан с содержательным компонентом и служит основой определения исходного этапа работы с ребенком, составления индивидуализированной программы его сенсорного воспитания.

Процессуальный компонент технологии, подробно характеризующий средства и методы реализации каждой из программных задач, мы рассматриваем в качестве ее вариативной составляющей. Поскольку ассортимент игрушек и пособий, имеющийся у того или иного педагога, различен, особое внимание мы уделяем характеристике требований к дидактическому материалу, что обеспечивает возможности его вариативного, зависящего от конкретно складывающихся условий подбора.

# Содержательный компонент технологии

## Характеристика этапов сенсорного воспитания детей раннего возраста

Содержательный компонент технологии сенсорного воспитания детей раннего возраста включает шесть последовательных этапов, выделяемых в соответствии с функционально-генетическими закономерностями формирования перцептивных действий в раннем возрасте.

**Первый этап** предусматривает создание условий для освоения ребенком умений соотносить пространственное расположение взаимосвязанных объектов в процессе выполнения простейших соотносящих действий, направленных на соединение предметов или их частей. Среди них выделяют действия вкладывания, нанизывания, составления целого. В рамках каждого из этих типов действий определяется ряд конкретных умений, упорядоченных по степени сложности их операционально-технического состава.

Изменение величины и формы объектов действия позволяет варьировать степень сложности того или иного соотносящего действия. Так, вкладывание предметов в гнезда дос-

ки первоначально осуществляется с объектами, имеющими в горизонтальном сечении круглую форму диаметром 5–6 см, в дальнейшем – квадратную и треугольную форму такого же, а позднее – произвольного размера. Цвет предметов на данном этапе не имеет значения и подчиняется общим требованиям чистоты, яркости и однотонности окраса.

В субъективном плане степень сложности осваиваемого действия оказывается обусловленной, главным образом, развитостью тонкой моторики рук (умением координировать и дифференцировать движения пальцев рук, регулировать их силу и амплитуду, зрительно контролировать движения).

На данном этапе преимущественно используются автодидактические материалы, направляющие действия ребенка, побуждающие его последовательно выполнять несколько однотипных или взаимообратных движений, что способствует легкому освоению функциональной стороны действий, позитивно влияет на развитие преднамеренности и самостоятельности детской деятельности.

Дидактические материалы, включенные в программу первого этапа, не исчерпывают все варианты осуществления соотносящих действий указанных типов, а рассматриваются нами как необходимые и достаточные для решения задач данного и следующего этапа.

По мере освоения малышом того или иного соотносящего действия необходимо усложнять условия его выполнения с целью формирования и активизации умения находить ре-

шение элементарной практической задачи способом проб и ошибок. Данный способ (называемый также способом двигательных, или практических, проб) предполагает выполнение ребенком целеустремленных действий, направленных на достижение положительного практического результата, что отличает их от простого перебора вариантов, носящего хаотичный характер, в котором результат достигается случайным образом.

Так, малышу, успешно овладевшему действием вкладывания шаров в отверстие коробки, предлагается отбирать предметы, подходящие для выполнения данного действия, среди однородных объектов двух величин. В другой раз ему предстоит отбирать шары среди кубов (или призм) для вкладывания их в круглое отверстие коробки. В данном случае значимым для выполнения действия фактором становится учет формы имеющихся предметов, осуществляемый с помощью ранее сформированных перцептивных действий, оперирующих сенсомоторными средствами.

Использование ребенком целенаправленных практических проб при выполнении действий в сходных, но новых для него ситуациях служит показателем возможности перехода к следующему этапу работы.

**Второй этап** предусматривает создание условий для освоения ребенком способа практического сопоставления свойств объектов, так называемого способа примеривания, или пробного прикладывания объектов.

Возникновение примеривания отражает трансформацию (расслоение) предметного действия, приводящую к выделению внешнего ориентировочного действия, несущего функцию обследования ситуации, выяснения свойств объектов, учет которых обеспечивает успешность решения конкретной практической задачи.

Важное условие возникновения внешнего ориентировочного действия – возможность опробования ряда объектов, обладающих различными вариантами определенного свойства, с позиции их соответствия свойствам другого предмета, который в данном случае выступает в качестве материального эталона, который практически примеривается к свойствам обследуемых объектов путем их пространственного совмещения, при этом полнота совпадения контуров объектов становится критерием идентичности сопоставляемых свойств.

Поскольку необходимость практического сопоставления объектов наиболее ярко выступает перед ребенком при раскладывании вкладок, различающихся по форме или величине, в соответствующих гнездах фигурной доски (достижение практического результата напрямую зависит от верности подбора вкладки и гнезда), именно данный вид дидактического материала и применяется на рассматриваемом этапе.

Объекты-вкладки, предлагаемые малышу для выполнения любого из заданий, всегда различаются только по одному параметру. Каждый раз ребенку предстоит ориенти-

роваться лишь в двух разновидностях изучаемого свойства, при этом общее количество соотносимых объектов составляет от двух до шести пар, что обеспечивает необходимую повторность отдельных актов их совмещения, возможность последовательного прикладывания той или иной вкладки к каждому отверстию вплоть до получения требуемого результата.

Поскольку в действиях с объектами некруглой формы от малыша требуется дополнительно учитывать необходимость совпадения пространственного ракурса гнезда и вкладки, в рамках второго этапа используются предметы, имеющие в горизонтальном сечении форму квадрата и правильного треугольника и действия с которыми не представляют для ребенка особой сложности.

Для заданий, требующих соотнесения величины объектов, разница в размерах вкладок должна составлять 60–70 %. Это способствует пониманию малышом необходимости дополнительного учета того обстоятельства, что вкладка должна входить в гнездо плотно, иначе часть отверстий окажется незакрытой.

На данном этапе предусматривается широкая вариативность автодидактического материала, что содействует формированию у детей способности использовать усвоенный способ действия в процессе решения видоизмененных практических задач.

**Третий этап** предусматривает создание условий, способ-

ствующим дальнейшему формированию внешних ориентировочных действий и их частичной интериоризации.

Одно из таких условий – многократность упражнений ребенка в соотнесении объектов по величине или форме, осуществляемом с различными материалами автодидактического характера. Постоянное видоизменение ситуации выполнения того или иного соотносящего действия постепенно приводит к тому, что малыш начинает решать задачу сразу с помощью внешнего ориентировочного действия, не прибегая к практическим пробам. А при повторном предъявлении задания он оказывается способным зрительно (без непосредственного примеривающего сближения) выделять и сопоставлять те свойства и отношения предметов, учет которых предопределяет получение практического результата.

Кроме того, на данном этапе ребенку предлагается оперировать с дидактическими пособиями, конструкция которых хотя и требует выполнения строго определенного соотносящего действия, но не предопределяет его как единственно возможное, как в случае с размещением вкладок в гнездах. Однако значительное сходство характера осуществляемых действий в первом и втором случае не только обеспечивает малышам возможность переноса освоенных способов сопоставления свойств объектов, но и позволяет акцентировать детское внимание на необходимости точного совмещения контуров фигур, выступающего критерием определения идентичности или различия их свойств.

Появляющаяся у ребенка возможность частично направлять и регулировать практическое действие на основе зрительного обследования ситуации позволяет увеличивать количество одновременно предъявляемых разновидностей свойств объектов (до 5–6), уменьшать их контрастность, использовать фигуры неправильных форм, придавать соотносимым предметам различную пространственную ориентацию.

Наряду с действиями, основанными на принципе парности, на данном этапе ребенку предлагается осуществлять действие упорядочивания однородных предметов в соответствии с постепенным изменением их величины. Новый вид действий только начинает осваиваться малышом, в связи с чем необходим материал автодидактического характера, в определенной степени осуществляющий руководство детской деятельностью.

Формирующееся у ребенка умение замечать и учитывать в своей деятельности различия в величине или форме предметов в дальнейшем совершенствуется в процессе выполнения различных дидактических упражнений, в рамках которых малышу предстоит отбирать идентичные образцу предметы, группировать предметы двух разновидностей при использовании вспомогательного объекта и без такового.

Успешность выполнения подобных упражнений обуславливается появлением у ребенка, с одной стороны, умения сопоставлять свойства объектов, не прибегая к практическим

пробам, а с другой – умения воспринимать объяснения педагога, касающиеся учета величины и формы объектов действия. Вместе с тем дидактический материал, используемый для проведения данных упражнений, подбирается с таким расчетом, чтобы наглядная ситуация способствовала пониманию малышом словесных указаний взрослого, как направляющих, так и оценивающих действия ребенка.

**На четвертом этапе** создаются условия для освоения ребенком действий, предполагающих необходимость соотнесения цвета однородных объектов.

Успешность выполнения действий данного вида зависит от ряда факторов, наиболее значимыми среди которых являются следующие. Во-первых, способность ребенка воспринимать объекты при помощи предметных предэталонов, не прибегая более к сенсомоторным средствам, что отражает начавшийся процесс стереотипизации рассматриваемого типа перцептивных действий. Во-вторых, умение малыша следовать инструкции, задаваемой взрослым, поскольку особенности конструкции дидактических пособий, предусматривающих соотнесение цвета их частей, сами по себе не могут направлять и контролировать детскую деятельность (так, размещая вкладки на панели, малыш может получить практический результат и без учета их цвета, требование совпадения окраски объектов вносится педагогом). Освоение ребенком различных соотносящих действий, составляющих содержание предыдущего этапа, как раз и создает основу для

перехода к сопоставлению цвета объектов.

Первоначально малышу предлагается оперировать с дидактическими пособиями, конструкция которых предусматривает необходимость пространственного сближения соотносимых предметов, что способствует установлению ребенком наличия (отсутствия) цветового перепада между ними, выступающего критерием контроля за правильностью выполнения действий. В дальнейшем цвета объектов сопоставляются без их непосредственного сдвигания.

В рамках данного этапа ребенку предстоит отбирать и группировать разноцветные однородные предметы, а также попарно объединять идентично окрашенные взаимосвязанные объекты. При этом количество одновременно используемых разновидностей цвета постепенно увеличивается с двух до шести-восьми, а контрастность сопоставляемых цветовых тонов уменьшается (к примеру, вначале красный цвет сочетается с зеленым, потом с желтым, а затем с оранжевым).

Кроме этого, на данном этапе совершенствуется умение ребенка зрительно соотносить величину и форму объектов в действиях с разновидностями фигурных досок и геометрической мозаики. Уменьшение взаимной контрастности вкладок, с которыми малышу предстоит оперировать, требует от него большей точности восприятия. Увеличение же количества разновидностей одновременно предъявляемых объектов способствует повышению устойчивости внимания ребенка, расширению его поля зрения, развитию целенаправ-

ленности детских действий.

Совершенствование умения упорядочивать однородные предметы в соответствии с убыванием их величины на данном этапе заключается в том, что ребенку предстоит оперировать с большим количеством частей автодидактической игрушки, преднамеренно используя способ последовательного выбора наибольшего объекта из оставшихся.

**Пятый этап** предусматривает дальнейшее усложнение условий выполнения действий, требующих зрительного соотнесения предметов по одному из свойств (величины, формы или цвета), что способствует процессу интериоризации формирующихся перцептивных действий.

Такое усложнение происходит в нескольких направлениях. Прежде всего увеличивается расстояние между соотносимыми предметами. Первоначально складывающийся в детском восприятии ситуативный образ объекта-эталона нестойк, и потому ребенок зрительно соотносит предметы при их пространственном сближении. Чем дальше друг от друга оказываются расположенными сопоставляемые объекты, тем дольше становится период сохранения эталонного образа. Дальнейшему его упрочению, полному переносу его в план представлений способствует введение временной отсрочки (15–20 с) между предъявлением предмета-образца и набора объектов, среди которых предстоит находить идентичный образцу.

На данном этапе организуются предметно-игровые дей-

ствия, требующие от ребенка сопоставления объектов по одному свойству в условиях абстрагирования от различий других их свойств, тогда как на предшествующих этапах сопоставляемые предметы различались только по одному свойству. Так, малышу предстоит выбирать (отбирать, группировать) объекты определенной формы по образцу другой величины или цвета, а также предметы заданного цвета по образцу, имеющему другую величину или форму.

Наряду с практическими действиями, требующими сопоставления объектов по одному свойству, на данном этапе ребенку предлагается выполнять действия, требующие одновременного учета двух свойств, каждое из которых оказывается представленным в двух (а затем и более) разновидностях. Первоначально такие упражнения выполняются с автодидактической помощью, заложенной в конструкции пособий, а в дальнейшем малыш действует на основе принятой от педагога инструкции.

В процессе выполнения указанных действий закрепляется понимание ребенком слов, обозначающих вид сопоставления («форма», «величина», «цвет») и фиксирующих его результаты («такой же», «не такой», «одинаковый» и т. п.). Вместе с тем актуализация умений ребенка выделять в воспринимаемом объекте его отдельные свойства, использовать один и тот же ситуативный образ в разных сопоставлениях способствует формированию устойчивых эталонных представлений, что создает основу для освоения их общеприня-

тых словесных обозначений.

**Шестой этап** предусматривает создание условий, способствующих использованию перцептивных действий, оперирующих предметными средствами, в решении различных практических и познавательных задач, допускающих множество альтернативных вариантов действий, из которых только один полностью удовлетворяет исходным требованиям. Так, ребенку предлагается зрительно выбирать объекты, частично или целиком соответствующие образцу, в ситуации наличия предметов, сходных между собой по разным свойствам. В рамках освоения элементарных продуктивных действий малышу предстоит дифференцированно воспринимать плоскостные и объемные объекты составной формы, соотносить цвет (величину, форму) элементов и их графических изображений.

# Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.