

3 модуль. Педагогика раннего возраста.

Лекция № 2. Развитие предметной деятельности в раннем детстве.

Понятие деятельность в отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривается как форма активности человека, направленной на познание и преобразование окружающей действительности или самого себя. Отличительной характеристикой деятельности является ее мотивированность. Мотивом называется то, что побуждает человека к деятельности, ради чего она совершается. В отличие от потребности, неудовлетворенность которой человек переживает как состояние дискомфорта, не связанное с чем-либо конкретным, мотив всегда опредмечен, то есть имеет определенную направленность, хотя может и не осознаваться субъектом (человеком, осуществляющим деятельность).

Необходимо различать предмет и объект деятельности. Объект – это любой предмет окружающего мира, явление или феномен, который изменяется или изучается субъектом. Он существует сам по себе (объективно), тогда как предмет деятельности представляет собой отношение, возникающее между действующим субъектом и объектом и отражающееся в мотиве деятельности.

Разнообразие предметов и мотивов обуславливает существование различных видов деятельности, осуществляемых с одними и теми же объектами. Например, матрешка может стать объектом как предметной, так и игровой или изобразительной деятельности. Когда ребенка привлекают происходящие с игрушкой видоизменения (была одна игрушка – стало много), мы говорим, что ее конструкция становится для него предметом деятельности, а освоение способа действия с ней – мотивом. Если ребенок «ведет матрешек на зарядку», «кормит их завтраком», относится к ним как к детям, то он осуществляет игровую деятельность, мотивом которой становится выполнение роли воспитателя. Когда дошкольник раскрашивает матрешку, он выступает субъектом изобразительной деятельности, и в этом случае предметом становится воплощаемый им художественный образ, а мотивом – самореализация или проявление заботы о других людях, которым он хочет подарить свою игрушку.

Деятельность складывается из отдельных действий. Их отличительной характеристикой является наличие цели, в той или иной степени осознаваемой субъектом. Таким образом, если деятельность соотносится с мотивами, то действие – с целью. Деятельность может утратить свой мотив и превратиться в действие, входящее в состав другой деятельности. Обращаясь к вышеприведенному примеру, можно заметить, что, используя матрешек в игровой деятельности, ребенок первоначально должен был выполнить предметное действие – разобрать исходную игрушку.

В действительности одну и ту же форму активности субъекта мы можем рассматривать и как деятельность (со стороны мотива), и как действие (со стороны цели).

Среди разнообразия видов деятельности, осваиваемых ребенком в том или ином возрастном периоде, особое место занимает так называемая ведущая деятельность, рассматриваемая отечественными психологами (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) как критерий периодизации психического развития, показатель психологического возраста ребенка.

Та или иная деятельность признается ведущей отнюдь не по формальному признаку ее преобладания по времени над другими видами. Статус ведущей присваивается деятельности, которая оказывает наиболее существенное влияние на становление возрастных психологических новообразований, определяющих уровень развития ребенка в целом, перестройку основных психических процессов и личностных характеристик, а также имеет исключительное значение в

возникновении и дифференциации других видов деятельности, задающих перспективу развития на следующих возрастных этапах.

В период раннего возраста ведущей является предметная деятельность. Она представляет собой сложное психическое образование, не сводимое к внешне наблюдаемому моторному акту – движению руки с предметом. По утверждению Д.Б. Эльконина, квинтэссенция предметной деятельности детей раннего возраста заключается в понятии предметного действия, определяемого как «действие с предметом в соответствии с приданной ему общественной функцией и общественно выработанным способом его использования».

Как отмечал ученый, в человеческом мире не существует физических предметов, в нем безраздельно господствуют общественные предметы, удовлетворяющие определенным исторически выработанным способом социально сформированные потребности. Даже объекты природы выступают для человека как включенные в определенную общественную жизнь, как социальная природа. Соответственно система «ребенок – предмет», по мнению Д.Б. Эльконина, всегда представляет собой систему «ребенок – общественный предмет», так как в каждом объекте деятельности для малыша наиболее значимыми оказываются культурно фиксированные способы его употребления, а не физические, пространственные свойства; последние служат лишь ориентирами для выполнения предметных действий.

Предметная деятельность формируется в конце первого года жизни ребенка. Первоначально ее развитие происходит внутри ведущей в период младенчества деятельности общения, которое во втором полугодии становится предметно опосредованным, приобретает, в терминологии М.И. Лисиной, ситуативно-деловую форму. Среди мотивов общения начинает доминировать деловой мотив: взрослый привлекает младенца с точки зрения его умения действовать с предметами как помощник в действиях, как образец этих действий, как носитель оценки, ценитель достижений малыша. Изменяются и способы общения: к экспрессивно-мимическим средствам общения, осваиваемым младенцем в первые месяцы жизни, присоединяются новые – предметно-действенные (локомоторные и предметные действия, позы, жесты).

Постепенно предметные действия, возникнув внутри деятельности общения как средство ее осуществления, как способ налаживания контактов со взрослым, начинают приобретать все более самостоятельный характер. Мотив деятельности ребенка начинает смещаться со взрослого на общественный предмет, культурно фиксированный способ его употребления. Тем самым общение перестает быть деятельностью в собственном смысле этого слова и становится формой организации предметной деятельности. Оно выступает как средство ее осуществления, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Но, уступив свое ведущее место предметной деятельности, общение в раннем возрасте продолжает интенсивно развиваться и становится речевым, то есть опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность.

Социальную ситуацию развития ребенка в период раннего возраста Д.Б. Эльконин представляет как ситуацию совместной со взрослым деятельности, содержанием которой является усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые открылись малышу и стали его миром. На смену отношению «ребенок – взрослый», характеризующему социальную ситуацию развития в период младенчества (ситуацию неразрывного единства малыша и взрослого), приходит отношение «ребенок – ПРЕДМЕТ – взрослый». За предметами малыш еще не видит другого человека, без которого не может овладеть способами их употребления. Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого, таким образом, содержит в себе противоречие, заключающееся в том, что способ действия с тем или иным объектом

принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие находит свое разрешение в предметной деятельности, сущностной характеристикой которой выступает использование предметов в соответствии с культурно фиксированными способами их употребления.

Предметное действие двойственно по своей природе. С одной стороны, оно включает в себе общий способ употребления объекта, отражающий его социальное назначение (функцию), с другой – технику, конкретные приемы выполнения действия с этим объектом, предполагающие учет его физических свойств. Усвоение предметных действий начинается с установления связи объекта с его назначением. Ребенок сначала начинает понимать, для чего нужна та или иная вещь, а потом овладевает самой техникой ее употребления.

Предметный мир, предстающий перед малышом, разнообразен и многофункционален. По характеру и степени закрепленности общественного предназначения предметы можно разделить на три группы. Большинство объектов конструируется в соответствии с их функцией, и потому их устройство как бы «несет в себе» социальное назначение. К их числу относятся, во-первых, предметы-орудия, которые служат для воздействия на другие объекты и материалы, во-вторых, предметы одежды, обуви, различные вместилища и т.п., в-третьих, различные дидактические игрушки.

Некоторые предметы по своему устройству и внешним свойствам могли бы служить для самых разных целей, но их употребление определено правилами, нарушать которые не разрешается. Так, например, полотенце, носовой платок, салфетка и тряпка для пыли по физическим свойствам сходны между собой, но каждый из этих объектов, тем не менее, используется только в конкретных целях.

Особую группу составляют предметы, не имеющие строго закрепленного значения, они могут употребляться по-разному в зависимости от обстоятельств и потому носят название полифункциональных. Это – природный и строительный материал, сюжетно-образные и некоторые другие игрушки.

Функциональное разнообразие окружающих ребенка объектов в сочетании с двойственной природой предметных действий обуславливает построение типологии последних.

Разновидности предметных действий.

Генетически первыми действиями с предметами, освоение которых начинается в середине первого года жизни, являются манипулятивные действия. Первоначально они носят неспецифический характер: осуществляются со всеми объектами одинаково (любую вещь младенец разглядывает, тянет в рот, перекладывает из одной руки в другую, трясет и т.п.). Но уже в возрасте 8–9 месяцев малыш начинает действовать с предметами по-разному: погремушкой размахивает, мяч толкает, по воде шлепает руками и т.д. Такие манипуляции называются специфическими, предопределяемыми физическими свойствами объектов. Среди них Р.Я. Лехтман-Абрамович, глубоко изучавшая процесс развития действий младенца с предметами, выделяет «результативные» и «соотносящие» действия. Первые представляют собой непосредственное воздействие на предмет, вызывающее его перемещение (притягивание, отталкивание) или видоизменение (сжатие, похлопывание). Вторые предполагают придание определенного взаиморасположения двум или нескольким предметам или их частям, осуществляемое на основе учета взаимного соответствия их внешних свойств.

Специфика большинства объектов манипулятивных действий младенца состоит в том, что они специально конструируются взрослыми так, чтобы направлять детские действия в определенное русло (по бубну стучать, колечки снимать со стержня и т.д.). Видоизменения, происходящие с



предметами (к примеру, исчезновение шара в отверстии), привлекают внимание малышей и побуждают к многократному повторению вполне определенного действия.

При этом для манипулирующего младенца нет разницы между карандашом, палочкой, деревянной ложкой и расческой. Не зная функциональных различий данных объектов, малыш ориентируется лишь на их внешние свойства. Поэтому, будучи внешне похожими, все они используются одинаково.

Наличие в окружении ребенка достаточно большого числа объектов, социальное назначение которых ему еще неизвестно, а также существование группы предметов, не имеющих строго закрепленного за ними значения, создает благоприятные условия для развития предметно-манипулятивных действий в период раннего возраста, их постепенного преобразования в деятельность поисковую, ориентировочно-исследовательскую, направленную на выявление новых свойств объектов.

Манипулятивные действия, таким образом, имеют в период раннего детства самоценный характер, но вместе они создают основу для освоения ребенком собственно предметных действий, культурно фиксированных способов их осуществления, носителем которых является взрослый.

Для человека окружающие его предметы (и карандаш, и расческа, и ложка) являются, прежде всего, орудиями. Овладевая употреблением простейших орудий, ребенок вместе с тем постепенно осваивает и общий принцип человеческой деятельности – принцип опосредованного действия, – состоящий в том, что воздействовать на объекты можно не только руками, ногами или зубами, но и предметами, специально для этого созданными. Однако техническая сторона большинства орудийных действий крайне сложна, поскольку она предполагает перестройку движений руки, их подчинение логике социально фиксированного способа использования орудия. Поэтому в раннем возрасте действия малыша с предметами-орудиями, как отмечал П.Я. Гальперин, носят пре-орудийный, а ручной характер, то есть подчиняются логике движения самой руки, удлиненной вспомогательным предметом. В связи с этим под предметно-орудийными действиями детей раннего возраста понимаются любые опосредованные действия, предусматривающие применение простейших вспомогательных средств.

В первые годы жизни малыш имеет дело, главным образом, с предметами домашнего обихода (предметами одежды, посуды, мебели и т.д.). Процесс освоения им назначения и техники употребления этих объектов условно называется становлением предметно-бытовых действий (в последующем преобразующихся в бытовой труд).

Освоение ребенком технической стороны как орудийного, так и бытового действия происходит значительно медленнее, чем овладение их смысловой составляющей. Такая гетерохронность обуславливает возникновение предметно-игровых действий. Ребенок «пьет» из пустой чашки, помешивает несуществующую «кашу» в кастрюле, «моет» посуду без воды и т.д. – во всех случаях он осуществляет известное ему предметное действие в ситуации, где значимой является передача лишь культурно фиксированного способа употребления объекта, отделенного от конкретных приемов его осуществления. Предметная игра ребенка раннего возраста, таким образом, представляет собой деятельность с социальными смыслами объектов, с общими схемами их использования применительно ко все более разнообразным и обобщенным ситуациям, что делает возможным перенос значения употребляемых вещей на предметы-заместители, а затем и в речевой план.

Особое место в жизни ребенка раннего возраста занимают действия с дидактическими игрушками. Дидактическими считаются игрушки, имеющие строго заданный способ действия.

Так, например, пирамидка сконструирована таким образом, чтобы ребенок мог совершать с ней вполне определенные действия – разбирать и нанизывать кольца в нужном порядке. Те игрушки, конструкция которых допускает единственный вариант выполнения действия, называются автодидактическими. Пирамидка на конусной основе позволяет нанизывать кольца только в порядке убывания их величины, тогда как пирамидка на стержне может быть собрана и без учета размера предметов.

Действия с автодидактическими игрушками являются разновидностью соотносящих действий, простейшие из которых осваиваются ребенком уже в конце первого – начале второго года жизни. Но по мере усложнения практической задачи, предусматриваемой конструкцией той или иной игрушки, детерминированность действия ее внешними свойствами ослабевает, что вынуждает ребенка следовать образцу, который предъядвляется взрослым.

В период раннего возраста в рамках предметной деятельности начинают формироваться и детские продуктивные виды деятельности: конструирование, рисование, лепка, аппликация. Первоначальное использование малышами соответствующих предметов носит характер манипулятивных действий. В начале третьего года жизни ребенок начинает понимать изобразительное значение продуктивных действий, что обуславливает возможность последующего освоения простейших технических приемов.

Таким образом, предметная деятельность ребенка раннего возраста представляет собой уникальный, многокомпонентный феномен. Выделение отдельных разновидностей предметных действий позволяет рассматривать особенности их развития, раскрывать специфику соответствующих педагогических технологий, что представлено в третьем разделе. Вместе с тем основой для понимания сущности педагогической деятельности становится изучение генезиса предметной деятельности в целом.

Генезис предметной деятельности.

Предметная деятельность ребенка раннего возраста выступает по своей сути совместной со взрослым. При этом «взрослым» выступает любой эмоционально значимый для малыша человек, являющийся носителем культурно фиксированного способа употребления предметов, хотя порою предъядвляемый взрослым нормативный («правильный») образец выполнения действия может иметь не только общественно принятый, но и ситуационно обусловленный характер. Но в любом случае образец взрослого предписывает ребенку вполне определенный способ использования того или иного предмета, выделяя его из спектра тех действий, которые возможно было бы осуществить.

Первоначально совместная деятельность носит преимущественно скрытый характер: взрослый предлагает малышу такие игрушки, которые своими физическими свойствами направляют его действия в нужное русло (погремушки, неваляшки, шаробросы и т.д.). Однако на большинстве предметов «не написан» способ их использования, что требует от ребенка понимания их предназначения и тех целей, которые могут быть достигнуты при определенном способе употребления.

Изначально все составляющие некоего предметного действия: и ориентация, и исполнение, и оценка – находятся на стороне взрослого. Осуществление (зачастую неоднократное) данного действия совместно со взрослым позволяет ребенку вычлнить его цель и функцию предмета (малыш начинает понимать, зачем нужна чашка, только после того как получит возможность выпить из нее). Предвосхищение результата действия служит основой для перехода к частично-совместному действию (называемому также совместно-раздельным): взрослый начинает действие (вкладывает чашку в руки ребенка), а малыш заканчивает его или выполняет отдельные элементы.

Далее возникает возможность совершения ребенком действия на основе показа: взрослый отрывает ориентировочную основу действия от исполнительной и побуждает к этому шагу малыша (в нашем примере демонстрирует, как правильно взять чашку). Наконец, ребенок оказывается способным выполнять все действие самостоятельно по словесному указанию. В результате за взрослым сохраняется лишь контроль и оценка осуществляемого малышом действия, что и составляет содержание их общения по поводу предметных действий.

Переход от совместного со взрослым к самостоятельному выполнению ребенком предметного действия представляет, по мнению Д.Б. Эльконина, лишь одну из линий его развития. Вторая линия заключается в изменении средств и способов ориентации малыша в системе свойств объекта и действий с ним.

Не имея первоначально представлений о социальной функции предмета, малыш использует его, ориентируясь на физические свойства (к примеру, кладет в чашку шарик). Понимание предназначения предмета обуславливает попытки его специфического применения, которое осуществляется вначале технически несовершенным образом (малыш направляет чашку ко рту, но наклоняет ее так, что все содержимое выливается). Операционно-технический состав предметного действия, предполагающий учет ребенком различных элементов ситуации (форма тарелки, ее расположение и т.д.), формируется на основе задаваемого взрослым образца использования предмета, служащего для малыша критерием правильности действия.

Постепенно действие малыша приобретает обобщенный характер. Он начинает переносить освоенное действие на функционально тождественный предмет (научившись пить из чашки, пьет из стакана, кружки и т.п.), а также оказывается способным осуществлять действие с тем же предметом в новой ситуации (поит из чашки кукол). Самостоятельное выполнение различных предметных действий, их оторванность от предметов и ситуаций позволяет ребенку по-новому взглянуть на взрослого и самого себя. Малыш начинает сравнивать свои и его действия и на этой основе осознавать, что может действовать не просто вместе со взрослым, но так же, как он. Тем самым социальная ситуация совместной деятельности, характерная для периода раннего возраста, начинает распадаться, приводя к ее «взрыву» – кризису трех лет.

Выявленная психологами (Д.Б. Эльконин, С.Л. Новоселова, Ф.И. Фрадкина и др.) логика развития предметного действия обуславливает обоснование выбора и применения тех или иных методов педагогической деятельности.

На начальном этапе развития предметного действия может использоваться метод пассивных движений, называемый также оказанием непосредственной двигательной помощи: взрослый берет руки ребенка в свои и выполняет ими то или иное действие или его отдельные операции. Данный метод оказывается достаточно эффективным при формировании ряда орудийных и бытовых действий (умения пользоваться чашкой, ложкой, мылом и т.п.). Действуя рукой ребенка, взрослый задает готовый рисунок действия, который малыш сам не может построить (либо осваивает действие крайне медленно).

Однако применение данного метода требует учета ряда обстоятельств. Во-первых, освоение тех или действий в раннем возрасте находится в прямой зависимости от уровня созревания нервной системы: можно на протяжении многих недель упорно учить ребенка 7–9 месяцев, например, нанизывать кольцо на стержень, но он сможет выполнять это движение самостоятельно лишь в годовалом возрасте, достигнув соответствующей ступени физиологического развития. Во-вторых, малыш нередко оказывается способным «пропустить» первые этапы формирования предметного действия и выполнить его по показу. В-третьих, данный метод используется не только для формирования представлений о цели предметного действия, но и (чаще) для

уточнения, совершенство-вания его технической стороны. В-четвертых, такой действенный образец очень непрочен и потому должен применяться во взаимосвязи с другими методами.

Наиболее эффективным и доступным методом обучения детей раннего возраста традиционно считается показ, предполагающий выполнение детьми действия по подражанию взрослому.

В конце первого года жизни подражательные возможности ребенка еще очень ограничены. Согласно данным Л.Ф. Обуховой, он может воспроизвести действия взрослого только при соблюдении ряда условий: специальной неоднократной демонстрации образца и обозначения его словом; предоставления ребенку того самого единичного предмета, который использовался при показе; эмоционально насыщенного одобрения попыток воспроизведения. При этом малыш совершает не только те движения, которые необходимы для достижения цели, но и множество излишних, несущественных движений, лишь сопровождающих показ, но не имеющих отношения к желаемому результату. Кроме того, ориентировочный компонент действия по-прежнему принадлежит взрослому: будучи способен скопировать образец, малыш еще не выделяет, не понимает его значения и потому не может сам определить ориентиры для выполнения действия, не может перенести его в другую ситуацию. Нередко в этом возрасте наблюдается феномен отсроченного подражания: ребенок воспроизводит действие не сразу, а спустя несколько минут, часов или даже дней.

На втором году жизни малыш становится более активным в подражании, которое приобретает ярко выраженный ориентировочный характер. Зачастую ему уже не требуется намеренный показ действия, он может самостоятельно находить образцы для подражания. Он оказывается способным использовать не тождественный, а лишь сходный по назначению предмет или его заместитель. Подражательные действия ребенка приобретают черты сокращенности, символичности, мозаичности (одни элементы пропускаются, другие, напротив, дополнительно включаются). Такое подражание позволяет малышу открыть для себя новые социально фиксированные свойства предметов, построить образ конкретного объекта и действия с ним, образ ситуации в социально-действенном аспекте.

Между тем, многие предметные действия требуют от ребенка не просто внешнего подобия образцу взрослого, а точности совершения операций, особого порядка, последовательности их выполнения и т.д. Подражание же обеспечивает возможности овладения лишь схемой действия, не позволяя полностью освоить его операционально-технический состав, и потому оказывается достаточно ограниченным в своих дидактических возможностях. Если точность исполнения действия не имеет значения, подражание незаменимо, в иных случаях необходимо сочетать показ с другими методами.

В педагогическом плане важно дифференцировать подражание, осуществляемое по показу, и выполнение задания по образцу. Образец создается взрослым, при этом ребенок не видит самого процесса выполнения действия, воспринимая уже готовый результат (взрослый появляется перед малышом с уже поднятым вверх мячом, демонстрирует уже готовую постройку). Показ же включает демонстрацию процесса совершения действия (ребенок непосредственно воспринимает, как рука взрослого поднимается вверх, как он поворачивает и располагает тот или иной предмет), что и создает возможности для подражания. В дидактике раннего детства такой показ называется расчлененным образцом.

Кроме этого, необходимо различать выполнение действий по подражанию, осуществляемое одновременно со взрослым (сопряженное) и поочередно с ним (отраженное). В первом случае педагог, выполнив только одну операцию, дожидается, пока малыш сделает то же самое, и лишь затем продолжает действие («бери колечко, вот так снимаем, сюда кладем»). Во втором случае

взрослый показывает действие целиком и только потом предоставляет возможность действовать ребенку («я сняла колечко, теперь ты»).

И показ, и метод пассивных движений, как правило, сопровождаются словесными пояснениями. Имея возможность много раз слышать одни и те же слова при выполнении определенного действия (возьми, открой, достань, положи и т.д.), малыш уже в конце первого года жизни достаточно быстро усваивает их значение (но первоначально лишь в ситуативном контексте, в сопровождении жеста). К полутора годам ребенок может выполнять на основе словесных указаний уже не только элементарные движения, но и несложные хорошо освоенные действия (покорми мишку, собери матрешку). К двум годам малыш оказывается способным достаточно полно воспринимать смысл слов взрослого и менять свои действия, ориентируясь на них. С этого возраста словесная инструкция взрослого в сочетании с наглядным образцом становится очень эффективным способом обучения. Именно пояснения педагога, сопровождающие показ действия или попытки его воспроизведения ребенком, позволяют достичь не приблизительного, а точного, детального усвоения структуры того или иного действия. Более того, появляется возможность корректировать совершение малышом тех или иных операций, не прибегая к показу.

И все же каким бы ценным с педагогической точки зрения ни являлся любой из перечисленных методов, без самостоятельных индивидуальных действий ребенка его ничему нельзя было бы научить. Самостоятельные действия детей выступают в качестве универсального способа присвоения выработанного человеческой культурой практического, деятельностного опыта.

На первом году жизни организация самостоятельных действий малыша с предметами, называемая в дидактике раннего детства «методом случайного действия», выступает в качестве ведущего способа обучения. Его сущность заключается в том, что взрослый создает ситуацию, в которой ребенок непреднамеренно производит определенное, заданное действие (катит мяч, снимает колечко и т.п.). Возникающие в результате совершенного им действия изменения предмета (его перемещение, разделение на части) привлекают внимание малыша, вызывают стремление неоднократно повторять соответствующие движения.

На втором году существенное место в процессе формирования предметных действий занимает способность ребенка самостоятельно подражать тем действиям, которые он имеет возможность наблюдать в своем окружении, а также переносить усвоенные действия с одного объекта на другой, как бы проверяя, даст ли действие с ним тот же результат.

Важную роль в процессе формирования предметного действия играет оценка действий ребенка, выражаемая взрослым словесно или в форме эмоций радости, удовлетворения. Без нее малыш не сможет прояснить уровень достаточности и успешности своего действия, составить представление об отношении к себе взрослого в связи со своим действием. Похвала закрепляет верные действия, порицание отфильтровывает неправильные операции, а искренняя радость взрослого успеху ребенка поощряет его настойчивость, самостоятельность, формирует позитивное отношение к миру и своей деятельности в нем. Если же взрослый проявляет безразличие к тому, что и как делает малыш, то развитие предметной деятельности значительно затормаживается, а сам ребенок становится конфликтным и агрессивным, пытаясь любыми способами заполнить эмоциональный отклик взрослого.

Как свидетельствуют исследования психологов (М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой и др.), отношение малыша к оценке напрямую зависит от его предшествующего опыта общения со взрослым. Чем теснее были их эмоциональные контакты, тем легче удастся установить новый, деловой тип отношений, в котором на фоне безусловно положительного принятия личности ребенка в целом может иметь место как одобрение, так и порицание его конкретных действий.

Оценка взрослого становится важнейшим инструментом регулирования поведения ребенка раннего возраста, требующим разумного использования. Во-первых, необходимо учитывать, что до двух – двух с половиной лет целью действия малыша является сам процесс его осуществления, и потому оценивать следует именно характер действия, приложенные усилия, настойчивость и т.п. На третьем же году жизни, особенно во второй его половине, для ребенка становится важным результат его деятельности, достижение которого и выступает мерилем успеха. Во-вторых, позитивная оценка детских действий должна доминировать над негативной. Похвала всегда информативнее порицания: ругая малыша, взрослый говорит ему, что делать нельзя, но ничего не сообщает о том, что и как можно. Кроме того, порицание взрослого, вступая в противоречие со сложившимся абсолютным положительным самоощущением ребенка, зачастую вызывает у него не-доумение и обиду.

По мнению Е.О. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, когда взрослый подмечает только успехи ребенка, игнорируя его промахи, малыш обретает уверенность в себе, раскованность, его предметные действия получают интенсивный толчок к развитию. Однако со временем он начинает терять четкие ориентиры верного действия, перестает замечать свои ошибки и требует от взрослого одобрения любых действий. Поэтому и порицания оказываются необходимыми, но произносить их нужно спокойным и доброжелательным тоном, адресуя слова к действиям ребенка, а не к его личности. Прерывая неправильные действия малыша, следует направлять его активность в нужное русло.

Особое значение в процессе формирования предметных действий ребенка раннего возраста имеют методы их мотивации. Ошибочно полагать, что малыши легко поддаются на любое намерение педагога передать им свой практический опыт. Напротив, они обнаруживают явно выраженное стремление одни действия поддерживать, от других уклоняться, а третьи просто игнорировать. Заставить же детей сделать что-либо невозможно, поскольку у них еще отсутствует волевая регуляция поведения. Поэтому необходимо использовать адекватные возрасту методы мотивации предметной деятельности.

В конце первого – начале второго года жизни ведущим мотивом действия ребенка выступают либо качества предмета (его новизна, яркость, необычность), либо взрослый и его особое отношение к этому предмету. Другими словами, в этом возрасте желание действовать с тем или иным объектом у малыша возникает спонтанно, в тот момент, когда предмет попадает в поле его зрения. Кроме того, привлекательным для него становится объект, с которым действует близкий ему взрослый.

Во втором полугодии второго года жизни побудителем к действию может стать уже не только сам предмет, непосредственно воспринимаемый, но и представление о нем. Ребенок оказывается способным самостоятельно готовить предметную ситуацию, необходимую для реализации возникшего у него намерения. Иначе говоря, если раньше заинтересовавший ребенка предмет диктовал ему способы действия с ним, которые малыш осваивал либо самостоятельно, либо с помощью взрослого, то теперь на первое место выходит готовый план действия, предваряющий подбор и использование предметов таким образом, чтобы исходный замысел мог быть осуществлен. Двухлетний малыш проявляет яркую избирательность: он охотно подражает тем действиям, которыми начинает овладевать, которые понятны ему, и, напротив, отказывается подражать тому, что ему непосильно воспроизвести, или тому, что он уже хорошо освоил.

На третьем году жизни мотивом предметного действия становится достижение социально значимого результата. Конечно, процесс действия еще очень важен для ребенка, а в игре он

остается главным, но в ходе утилитарного использования предметов малыш стремится получить такой же результат, как у взрослого.

Изменение ведущего мотива приводит к тому, что освоение конкретных предметных действий уступает место формированию целостной предметной деятельности, в которой реализуется особое отношение ребенка к общепринятому результату, завершающему каждое его действие с предметом.

Как уже отмечалось, представления о цели – предвосхищаемом результате – предметного действия возникают у малыша только после его выполнения. Целенаправленность деятельности (понимаемой как совокупность действий, связанных между собой и совершаемых в определенной последовательности) также зарождается с возникновением у ребенка представлений о конечном результате деятельности. Это представление формируется не сразу и в полном объеме доступно детям старше трех лет, но в своих элементарных формах оно закладывается уже в начале третьего года жизни. В этот период важно помочь ребенку выделить результат деятельности и переориентировать всю систему его предметных действий на их подчиненность конечному продукту. Необходимо помочь малышу понять, к примеру, что веником не просто размахивают, а собирают таким способом мусор в одно место, что в действии подметания есть не только процесс, но и конечный результат – чистый пол.

Формируя целенаправленность предметной деятельности, необходимо, во-первых, создавать для ребенка по его просьбе (а первоначально по его согласию с предложением взрослого) привлекательные для него продукты, фиксируя его внимание на том, что совершение ряда действий ведет к получению желаемого результата (нарисованная машина, построенный домик, вкусное блюдо). Во-вторых, важно постоянно, но ненавязчиво интересоваться, что делает ребенок, при необходимости подсказывая ему результат («Ты, наверное, башню построил?») и одобряя его достижение. В-третьих, нужно создавать деятельностные ситуации, требующие осуществления строгой последовательности взаимосвязанных действий, ведущих к получению некоего результата, невозможного в случае частичного выполнения действий или неверной последовательности их осуществления (например, складывание образной пирамидки, многосоставной матрешки). При этом особую значимость приобретает позитивная оценка взрослым достигнутого результата: «Молодец, собрал матрешку, построил высоченную башню». К 2,5–3 годам ребенок приобретает не только способность заранее предвидеть результат деятельности, но и умение планировать свои действия, особенно в игровой ситуации. В практической же деятельности он нередко ставит перед собой такие цели, реализовать которые еще не умеет. Поэтому, поощряя поставленные малышом цели, взрослый должен умело и тактично помочь ему выбрать целесообразные, целедостигающие действия, определив их пригодность для данной конкретной задачи, скоординировать порядок их осуществления. С помощью взрослого, выступающего для ребенка знатоком нормативного действия, носителем критериев его успешности и ценителем результатов, малыш учится контролировать себя, сличать полученный результат с исходным замыслом.

Таким образом, к концу раннего возраста ребенок оказывается способным самостоятельно осуществлять целостную предметную деятельность, овладевая умением ставить цель, планировать ее достижение, подбирая адекватные способы действий и выстраивая их в логике поставленной цели, а также умением оценивать соответствие полученного и прогнозируемого результата.

Вместе с тем, степень произвольного управления действиями в трехлетнем возрасте еще очень ограничена. Ребенок ставит цель и пытается реализовать ее, но ему с трудом удается удерживать цель в течение всего необходимого для этого времени. Его внимание носит



преимущественно произвольный характер, сознательный контроль практически отсутствует, и потому успешность деятельности определяется, прежде всего, ее привлекательностью. Тем не менее, с возникновением самостоятельной предметной деятельности генетическая задача раннего возраста оказывается разрешенной, что обуславливает переход ребенка на следующую ступень возрастного развития.