

Программа «Первые шаги»

Елена Олеговна Смирнова, Людмила Николаевна Галигузова, Софья Юрьевна Мещерякова

Введение

Программа «Первые шаги» адресована педагогам, работающим с детьми раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях (яслях, группах раннего возраста в детских садах, учреждениях дополнительного образования).

Программа разработана детскими психологами – сотрудниками лаборатории психического развития дошкольников Психологического института Российской академии образования и лаборатории психологии раннего возраста Московского городского психолого-педагогического университета. Она основана на современных научных представлениях о закономерностях психического развития ребенка в раннем возрасте, ведущей роли предметной деятельности и общения со взрослым.

Программа построена на гуманистических принципах личностно-ориентированной педагогики, предполагающих признание самоценности каждого возрастного периода жизни человека, уважение к личности ребенка, создание условий для развития его активности, инициативности, творческого потенциала. При ее разработке авторы стремились использовать богатое наследие народной педагогики, опыт отечественных и зарубежных педагогов в области воспитания детей раннего возраста.

Программа является комплексной, так как охватывает основные сферы развития ребенка: физическое, познавательно-речевое, социально-личностное и художественно-эстетическое.

Программа может использоваться как самостоятельная, так и интегрироваться в другие образовательные программы.

Программа апробирована в ясельных группах дошкольных образовательных учреждений ЦАО г. Москвы. Авторы выражают глубокую благодарность начальнику дошкольного отдела Департамента образования ЦАО г. Москвы А.Д. Образцовой и методисту дошкольного отдела Л.Г. Маковой за помощь в организации экспериментальной работы.

В разработке и апробации программы участвовали сотрудники ДООУ №47: Е.В. Васильева – заведующая детским садом, М.В. Груздева – старший воспитатель, Н.А. Комиссарова – педагог-психолог; сотрудники ДООУ № 652: Д.А. Рубцова – заведующая детским садом, Н.В. Власова – психолог, Е. Г. Алонцева – воспитатель, Т. Н. Голованова – старший воспитатель, сотрудники ДООУ № 1975: В.А. Жаворонкова – заведующая детским садом, О.В. Быкова – старший воспитатель, Е.И. Митрохина – социальный педагог; сотрудники ДООУ №2100: Е.Л. Смирнова – заведующая детским садом, Ю. Н. Тарасова – старший воспитатель, Н.И. Хромова – музыкальный руководитель, О. И. Бахарева – воспитатель, О.В. Будник – воспитатель по физической культуре, Е. Б. Архангельская – воспитатель, Е.В. Рыбакова – воспитатель группы раннего возраста, В.А. Мануилова – логопед; сотрудники ГОУ ЦПМСС «Малыш» О.В. Гударева – директор Центра, Т.С. Рожкова – педагог-психолог, Л.Ф. Опаловская – социальный педагог, О.В. Сердюкова – педагог-психолог. Авторы выражают им глубокую благодарность за помощь и творческий вклад в разработку игр и занятий с детьми.

Педагогические принципы, цели и задачи программы

В настоящее время в нашей стране происходит возрождение системы общественного воспитания детей раннего возраста, в связи с чем становится актуальной разработка образовательных программ, отвечающих современным запросам общества и научным представлениям о развитии ребенка. Эти задачи решаются в данной программе, построенной на принципах личностно-ориентированной педагогики. *Основная цель программы – развитие целостной личности ребенка, его активности, самостоятельности, эмоциональной отзывчивости к окружающему миру, творческого потенциала.*

Научной основой программы послужили исследования лаборатории психического развития дошкольников Психологического института Российской академии образования, в которых установлены закономерности развития и возрастные особенности ребенка от рождения до 3 лет. Исходными теоретическими позициями программы явилась концепция о генезисе общения ребенка М.И. Лисиной, развивающая положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, теории ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, периодизации психического развития Д.Б. Эльконина. В соответствии с этими позициями *определяющими факторами психического развития ребенка раннего возраста являются его общение со взрослым и ведущая предметная деятельность.* Многочисленные исследования показали, что при адекватном общении ребенка со взрослыми и обеспечении условий для успешного развития предметной деятельности в этом возрасте закладываются наиболее важные и фундаментальные человеческие способности и личностные качества, такие как любознательность, творческое воображение, целенаправленность, настойчивость, доверие к людям, уверенность в себе и др. Много в дальнейшей жизни и характере человека зависит от того, как прошло его раннее детство, насколько полно были реализованы богатейшие возможности этого периода.

Однако в современной практике воспитания детей часто не реализуются огромные резервы раннего возраста. С одной стороны, многие родители и педагоги до сих пор рассматривают этот период жизни ребенка как время преимущественно физического развития и физиологического созревания, когда заботы взрослого ограничиваются уходом за малышом (обеспечение правильным питанием, проведение гигиенических процедур, приучение к горшку и пр.). Такой подход не позволяет в полной мере развивать потенциальные способности малыша.

С другой стороны, в последнее десятилетие все большее распространение получает мода на «раннее развитие» ребенка. Стремление родителей как можно раньше подготовить ребенка к школе, обеспечить ему успешность в дальнейшей жизни побуждает их с самого раннего возраста обучать малыша школьным предметам – чтению, счету, письму и др. Во многом этому способствует появление большого числа методик, авторы которых обещают родителям в короткий срок развить у ребенка внимание, память, логическое мышление, научить его читать, считать и пр. Большинство игр и занятий, которым приписывается название «развивающих», представляет собой наборы для знакомства с новой информацией и тренировки каких-либо умений. Такой подход свидетельствует о том, что развитие ребенка понимается исключительно как усвоение им информации и овладение навыками. При этом эмоциональная и социальная сферы жизни ребенка, его собственная активность не связываются с понятием «развитие», что является глубоким заблуждением. Отсутствие знаний о закономерностях психического развития, о возможностях ребенка раннего возраста и адекватных методах его обучения приводит к тому, что обучение сводится к «дрессуре», заучиванию формальных, бесполезных для жизни малыша знаний.

Действия под диктовку взрослого, как и правильные ответы на его вопросы, не являются истинными показателями развития ребенка. Более того, установка взрослых на формальное усвоение ребенком знаний и умений, не соответствующих его интересам и возрастным возможностям, может стать тормозом в развитии. При таком обучении маленький ребенок не чувствует себя свободным, активным и самостоятельным, а приобретенные знания остаются чуждыми ему. В последнее время все чаще наблюдаются различные проявления «отчужденного знания» у маленьких детей. Например, трехлетние малыши, научившиеся читать и поражающие взрослых скоростью чтения, часто не понимают содержания прочитанного. Для них чтение – это механический навык, который не связан с их желанием читать, с любовью к книге. В большинстве случаев это приводит к тому, что дети стараются избегать искусственно навязанного, бессмысленного для них занятия.

Исследования последних лет показывают, что приобретенные в раннем возрасте умения читать и считать еще не достаточны для успешного освоения ребенком в будущем школьной программы и умственного развития в целом. Кроме того, многие дети, с раннего возраста ориентированные на формальное обучение, подменяющее собой полноценное развитие, в старшем возрасте оказываются малоинициативными, неуверенными в себе; они отличаются повышенной тревожностью. Опасным последствием психических и физических перегрузок, вызванных неадекватной формой обучения, может стать возникновение у ребенка невротических заболеваний (например, заикания, навязчивых страхов, энуреза и др.).

Современные научные данные свидетельствуют о том, что к детям раннего возраста не применимы многие приемы и методы воспитания и обучения, которые используются в работе со школьниками. Так, чисто словесные объяснения, инструкции взрослого часто не понятны ребенку, фронтальные занятия не достигают своей цели. Для детей раннего возраста необходимы особые педагогические воздействия, которые отвечают их потребностям и возможностям и способствуют полноценному развитию.

В программе «Первые шаги» разработаны адекватные методы воспитания и обучения детей раннего возраста, основанные на современных научных данных о психологических закономерностях развития ребенка. Программа основывается на следующих принципах.

Одним из главных принципов является *принцип развития*. Под развитием понимается появление у ребенка нового отношения к миру, себе и другим людям, новых способностей, желаний, интересов, освоение новых способов деятельности. Все это находит свое отражение в детской инициативности и самостоятельности, в том, что малыш сам к чему-то стремится, сам что-то придумывает и старается достичь результата. На развитие этих способностей и личностных качеств ребенка нацелена программа; ее содержание и методы разработаны в соответствии с интересами, потребностями и возможностями детей раннего возраста.

При разработке программы авторы стремились следовать гуманистическим традициям, заложенным в трудах таких психологов и педагогов, как К.Д. Ушинский, А.С. Симонович, Е.Н. Водовозова, Е.И. Тихеева, Л. К. Шлегер, В. А. Сухомлинский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В.В. Давыдов. В их работах утверждается важный педагогический *принцип самоценности каждого возраста*, исходя из которого каждый период детства рассматривается не как подготовка к будущей жизни, а как настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. С этих позиций, решение образовательных задач должно опираться на характерные для каждого возрастного этапа виды детской деятельности и общения со взрослым. Ценность раннего детства заключается в том, что оно позволяет ребенку в индивидуальных и совместных со

взрослым занятиях осуществлять разные виды свободной деятельности – играть, рисовать, слушать сказки и рассказы, экспериментировать, конструировать, помогать взрослым. Эти виды деятельности, не предполагающие выполнения каких-либо жестких правил и норм, ребенок осуществляет по собственному желанию, сами действия и их итоги радуют малыша. Но вместе с тем, многообразие видов деятельности позволяет ребенку получить новые знания, освоить умения и навыки, а главное – развивает его чувства, мышление, воображение, память, внимание, волю, нравственные качества, тягу к общению со сверстниками и взрослыми.

Принцип деятельности – следующий базовый принцип программы. Авторы исходили из представления о том, что мотивационная сфера ребенка, его практические умения и способы действия формируются в разных видах деятельности, опирающихся на ведущую деятельность раннего возраста – предметно-практическую. При этом формирование конкретных навыков и умений – моторных, сенсорных, речевых – не является самоцелью, они выступают в качестве средства реализации деятельности. В соответствии с этими представлениями, содержание программы построено на включении детей в самостоятельные и совместные со взрослым действия с разнообразными предметами, экспериментирование с водой, песком, пластическими материалами, красками, вовлечение в разнообразные игры, в процессе которых у малышей развиваются познавательные способности, речь, мелкая и крупная моторика, разнообразные умения и навыки.

Как известно, игра является универсальным методом воспитания и обучения маленьких детей. Любая игра обладает комплексным воспитательным воздействием и приносит эмоциональное удовлетворение ребенку. Игра, основанная на свободном взаимодействии взрослого с детьми и самих детей друг с другом, позволяет ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя. *Опора на игровые методы* – один из важных принципов программы «Первые шаги». В ней игра выступает в качестве основной формы обучения и организации детской жизни в дошкольном учреждении.

Следующий основополагающий принцип программы – *принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми*. Личностно-ориентированное взаимодействие предполагает создание условий для эмоционального благополучия каждого ребенка, уважение к его интересам и потребностям, предоставление права на реализацию своей индивидуальности. Дети раннего возраста особенно чувствительны к отношению взрослого. Доброжелательность и эмоциональная выразительность взрослого, спокойные ласковые интонации, внимание к настроению ребенка – словом, отношение к нему как к самоценной личности – все это не второстепенные, а главные моменты при взаимодействии с малышом. Такое взаимодействие является основным условием эмоционального благополучия маленького ребенка и его полноценного развития.

В соответствии с принципом личностно-ориентированного взаимодействия основной задачей программы является создание условий для формирования у ребенка уверенности в себе, доверия к миру, людям, инициативности и любознательности. Личностно-ориентированное взаимодействие позволяет осуществлять индивидуальный подход к воспитанию и обучению детей. В программе предусматривается предоставление каждому ребенку возможности выбора игр, занятий, материалов. Даются методические рекомендации воспитателям по проведению наблюдения за развитием детей с целью постановки индивидуальных образовательных задач.

Следующий принцип, которому следует программа – *принцип полноты содержания образования*. Современные требования к содержанию образования детей

предполагают обеспечение условий для их всестороннего развития. Содержание дошкольного образования (в том числе образования детей раннего возраста) включает следующие сферы развития ребенка: физическое, познавательно-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое развитие. Программа «Первые шаги» является комплексной, в ней предусмотрено создание условий для физического, познавательного, речевого развития ребенка, формирования предметной, игровой, художественно-эстетической деятельности, общения со взрослыми и сверстниками.

Принцип полноты неразрывно связан с *принципом интеграции содержания образования*. В соответствии с современными психолого-педагогическими представлениями, содержание образования детей должно быть не узкопредметным, а интегрированным. Принцип интеграции предполагает сочетание и взаимопроникновение в педагогическом процессе разных видов детской деятельности. Это обеспечивает полноту реализации возможностей ребенка, целостность восприятия им окружающего мира, его всестороннее развитие. В данной программе принцип интеграции реализуется в том, что большинство разработанных игр и занятий имеет комплексный характер. Классификация игр по отдельным направлениям развития достаточно условна, поскольку каждая игра в той или иной мере активизирует разные виды деятельности, а также все психические процессы и способности ребенка. Программа также предполагает гибкое планирование педагогического процесса, которое позволяет педагогам объединять предметно-практическую, игровую, познавательную, художественно-эстетическую и другие виды детской деятельности в разных сочетаниях.

Программа «Первые шаги» исходит из *принципа преемственности*, заложенного в современной «Концепции непрерывного образования».

Теоретические основы программы, ее цели, задачи и содержание обеспечивают преемственность образования детей на разных возрастных этапах. Результаты апробации программы свидетельствуют о ее эффективности, обеспечении успешного перехода детей из раннего возраста в дошкольный.

Принцип преемственности предполагает также достижение согласованности в подходах к воспитанию и обучению ребенка в образовательном учреждении и семье. В данной программе содержатся методические рекомендации по организации взаимодействия педагогов и родителей. Игры и занятия, представленные в методических пособиях к программе, легко могут быть организованы в домашних условиях.

В соответствии с возрастными особенностями детей раннего возраста, в программе ставятся следующие *педагогические задачи*:

- развитие предметной деятельности и познавательных способностей детей;
- развитие речи;
- развитие игровой деятельности;
- развитие общения со сверстниками;
- приобщение детей к художественно-эстетической деятельности;
- физическое развитие.

В соответствующих методических пособиях, входящих в комплект программы, представлены описания игр и занятий с детьми по указанным направлениям развития и соответствующие методические рекомендации. Заложенная в программу возможность выбирать, варьировать и комбинировать игры и занятия обеспечивает

творческий характер деятельности педагогов и адекватные психолого-педагогические условия развития ребенка.

Характеристика раннего возраста

В соответствии с периодизацией психического развития, принятой в отечественной психологии, ранний возраст в жизни ребенка охватывает период от 1 года до 3 лет. Этот возрастной этап имеет характерные особенности, отличающие его от других периодов детства. *Основными факторами психического развития ребенка в раннем возрасте являются ведущая предметная деятельность и ситуативно-деловое общение со взрослыми.* В рамках предметной деятельности и общения у ребенка развиваются познавательные способности, речь, игровая деятельность, он учится общаться со сверстниками, складываются основные личностные новообразования. Охарактеризуем основные линии психического развития ребенка в раннем возрасте и его отличительные особенности.

Ситуативность как отличительная особенность ребенка раннего возраста

Ситуативность психики и поведения ребенка – характерная особенность раннего возраста.

Ситуативность проявляется в том, что все действия и переживания малыша определяются воспринимаемой им в данный момент ситуацией и неразрывно связаны с ней. У ребенка нет равнодушного или отстраненного отношения к окружающим вещам: он как бы находится в «силовом поле» предметов, притягивающих или отталкивающих его. Так, лестница «манит» малыша подниматься по ступенькам, коробочка – открывать и закрывать ее, колокольчик – позвенеть, шарик – покатать и т. д. Такую фиксированность маленьких детей на окружающих предметах можно охарактеризовать как своеобразный «предметный фетишизм».

Зависимость от наглядной ситуации определяет многие особенности поведения детей в самых разных обстоятельствах. Это касается, например, выполнения ребенком инструкции взрослого. Так, если попросить малыша принести какой-то предмет, находящийся в отдалении, он охотно отправится за ним, но, скорее всего, по пути его привлечет другой предмет или игрушка, и малыш забудет о просьбе взрослого. Таким образом, более сильное впечатление может затормозить или прервать начатое ребенком действие.

Психологи проводили специальные эксперименты, в которых детям раннего возраста предлагалось произносить фразы, содержание которых противоречит тому, что они видят перед собой. Обнаружилось, что двухлетний ребенок может легко повторить вслед за взрослым различные фразы, например, «Курица идет», «Собака бежит», но сказать «Таня идет» в случае, когда Таня сидит перед ним на стуле, затрудняется. В ответ на просьбу взрослого повторить за ним слова, не соответствующие наглядной ситуации, все дети, участвовавшие в этих опытах, говорили: «Таня сидит». Только к концу раннего возраста у ребенка развивается способность абстрагироваться от наглядной ситуации, более длительно удерживать в памяти словесную инструкцию и правильно выполнять ее.

Ситуативность проявляется и в особенностях взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Главными поводами для общения выступают практические действия, приуроченные к данному месту и времени. Поэтому общение ребенка со взрослым на данном этапе развития характеризуется как ситуативно-деловое.

Ситуативность поведения ребенка раннего возраста проявляется также в особенностях его восприятия и мышления. Восприятие в этот период практически неотрывно от действия: только активно действуя с предметами, малыш во всей доступной ему полноте познает их свойства. Маленький ребенок еще не может

заниматься умственной деятельностью, планировать ее, сознательно обдумывать что-то, его мышление имеет наглядно-действенную форму.

Своеобразие отношения ребенка раннего возраста к окружающему миру выражается и в ярко выраженной аффективности поведения. Эмоции малыша ситуативны, легко возникают, бурно проявляются, могут быстро изменяться на противоположные. Ребенок восторженно реагирует на новые игрушки, горько плачет, когда у него отбирают какой-то предмет. Вместе с тем, малыша можно легко успокоить, отвлечь от того, к чему он только что настойчиво стремился, предложив другую игрушку или интересное занятие.

На протяжении раннего детства ситуативность поведения малышей постепенно преодолевается. К трем годам поведение ребенка становится более независимым от непосредственно воспринимаемой ситуации. Это происходит во многом благодаря развитию речи, ведущей деятельности и общения со взрослыми.

Развитие предметной деятельности

Предметная деятельность является ведущей в раннем возрасте (А.Н.Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина). В процессе этой деятельности ребенок усваивает культурные, исторически сложившиеся способы действий с предметами. Предметная деятельность имеет свою логику развития.

Первые действия ребенка с предметами, появляющиеся в младенчестве, еще не являются истинно предметными, в основном это разнообразные ориентировочно-исследовательские действия и неспецифические манипуляции. Сначала (6 месяцев) ребенок одинаково обращается с любым предметом, попавшим в его руки: рассматривает, трогает, вертит в руках, сосет, грызет, постукивает, размахивает, возит по столу и т. п. При этом малыш еще не осознает физических свойств и культурного назначения предметов, не владеет соответствующими способами действия с ними.

Чуть позже (8–9 месяцев) ребенок начинает замечать и учитывать в своих действиях специфические особенности предметов, их простейшие физические свойства и соотношения: круглый мячик катает, бумагу мнет, погремушкой гремит, резиновую игрушку сжимает и т. п. Такие действия называются *специфическими манипуляциями*. На этом уровне развития предметных действий объекты выступают для малыша уже не изолированно, а в определенных соотношениях с другими предметами: он вкладывает один предмет в другой, продевает игрушку через решетки манежа, ставит один кубик на другой и пр. Специфические действия такого типа называются *соотносящими*.

Экспериментируя с предметами с помощью неспецифических и специфических манипуляций, ребенок извлекает множество информации об объектах, учится устанавливать связи между ними. В этих действиях проявляется любознательность ребенка, реализуется его познавательная активность.

Исследовательское поведение совершенствуется на протяжении раннего возраста, оставаясь важной составляющей познавательного и творческого развития, как в этот, так и в последующие возрастные периоды. Кроме того, в процессе экспериментирования ребенок получает удовольствие от самого действия, ибо он ощущает себя при этом субъектом происходящего, источником изменений в окружающем его мире.

К концу первого года ребенок осваивает действия нового типа: он начинает использовать предметы в соответствии с их назначением, которое демонстрирует взрослый. Подражая взрослому, малыш воспроизводит рисунок того или иного движения: подносит ложку ко рту, расческу – к голове и др. Но пока это еще далекое

от совершенства копирование, а не собственное предметное действие малыша, которое предполагает осознание смысла действия и его обобщение.

В начале раннего возраста наблюдается особая привязанность детей к тем предметам и действиям, которые показывают им взрослые. Например, увидев, как мама «укладывает спать» куклу, малыш начинает тянуться именно к этой игрушке и укладывать ее в том же месте, что и мама. При этом, укачивая куклу, он может не обращать внимания на ее положение, например, держать вниз головой. Для ребенка важно то, что он воспроизводит движение покачивания с тем же предметом, что и взрослый. Действие ребенка еще не отделено от вещи, не имеет обобщенного характера.

Постепенно малыш начинает переносить действия на другие предметы – ему уже не требуется именно тот же предмет, с которым действовал взрослый. Но такой перенос поначалу имеет своеобразный характер. Например, ребенок в возрасте 1 года 2 месяцев может «кормить» кубик, надевать носок на ножку стула или причесывать расческой мячик. Подобное поведение свидетельствует о том, что общая схема действия уже отделяется ребенком от конкретных предметов, но его смысл, то есть культурное назначение действия, еще не выделены. Данный этап (1 год – 1 год 3 месяца) можно назвать *этапом функционального действия*. В этот период ребенок часто подражает тем действиям, которые наблюдает в повседневной жизни взрослых, например, воспроизводит разговор по телефону, чтение книжки, не понимая смысла этих действий.

И, наконец, на втором году жизни осуществляется переход к собственно предметным действиям, основанным на выработанных в культуре способах употребления предметов. К таким действиям, прежде всего, относятся *орудийные действия*.

Орудийные действия предполагают воздействие одного предмета на другой с целью получения определенного культурно заданного результата. Орудийными действиями ребенок пользуется и в быту, и в ходе игры: совочком копает песок, насыпает его в ведро, забивает молоточком колышки в землю, пытается завести ключиком заводную игрушку, рисует карандашом, мелом. Овладение орудийными действиями является важнейшим приобретением детей раннего возраста.

Освоение орудийного действия дается ребенку нелегко, поскольку предполагает определенный, жестко фиксированный способ использования предметов. Непременным условием освоения орудийного действия является умение учитывать особенности как предметов-орудий, так и предметов, на которые эти орудия направлены. Это требует от малыша значительных усилий. Сначала ребенок пытается действовать предметом-орудием как продолжением руки. Такие действия называются «ручными». Лишь постепенно ручные действия преобразовываются в орудийные. Это хорошо можно видеть на примере того, как малыш учится действовать совочком как орудием для насыпания песка. Сначала ребенок тычет совком в песок и вытаскивает его, не захватывая песка. Убедившись в бесполезности своих попыток, он начинает набирать песок руками, что сразу же дает положительный результат. Затем малыш опять берет совок и пытается вновь набрать в него песок. Так, делая множество проб и ошибок, подстраивая движение руки под свойства орудия, ребенок, наконец, научается правильно действовать совком.

Освоение орудийного действия дается ребенку нелегко, поскольку предполагает определенный, жестко фиксированный способ использования предметов. Непременным условием освоения орудийного действия является умение учитывать особенности как предметов-орудий, так и предметов, на которые эти орудия направлены. Это требует от малыша значительных усилий. Сначала ребенок пытается

действовать предметом-орудием как продолжением руки. Такие действия называются «ручными». Лишь постепенно ручные действия преобразовываются в орудийные. Это хорошо можно видеть на примере того, как малыш учится действовать совочком как орудием для насыпания песка. Сначала ребенок тычет совком в песок и вытаскивает его, не захватывая песка. Убедившись в бесполезности своих попыток, он начинает набирать песок руками, что сразу же дает положительный результат. Затем малыш опять берет совок и пытается вновь набрать в него песок. Так, делая множество проб и ошибок, подстраивая движение руки под свойства орудия, ребенок, наконец, научается правильно действовать совком.

Переход от «ручного» действия к орудийному происходит не только путем приспособления руки к физическому свойству предмета-орудия, но, главным образом, под влиянием образца использования этого предмета, принятого в данном обществе, образца, который предлагает взрослый.

Отечественный психолог Д.Б. Эльконин обратил внимание на тот очевидный факт, что «на предмете не написаны ни его общественная функция, ни способ его рационального использования». Об этом ребенок может узнать только от взрослых. Именно взрослый раскрывает цель совершаемого действия, его смысловую сторону, от него малыш узнает о назначении предмета, его функции (совком копают, ложкой едят, расческой причесываются). В совместной с ребенком деятельности взрослый показывает, объясняет, как правильно выполнять то или иное действие, помогает малышу овладеть технической стороной предметного действия. Освоение предметного действия предполагает наличие у ребенка стремления следовать предлагаемому взрослым образцу. Развитие предметного действия происходит путем постепенного превращения совместного со взрослым действия в действие самостоятельное.

Таким образом, главное условие формирования орудийных действий – это совместная деятельность ребенка со взрослым, в процессе которой он постепенно передает малышу общественно выработанные способы употребления предметов.

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

Процесс формирования собственного действия для ребенка неотделим от взаимоотношений со взрослым. Даже на последних этапах его формирования, когда малыш уже осуществляет действие правильно и самостоятельно, он постоянно ориентируется на отношение и оценку взрослого. Внешне это выражается в частых обращениях ребенка к взрослому: вопросительных взглядах, просьбах о помощи, словах («Как?.. Так?.. Так!»). Соответствие действий ребенка заданному образцу выступает критерием правильности использования предмета-орудия. Когда действие освоено, ребенок перестает обращаться к взрослому за подтверждением правильности его выполнения.

Таков путь развития предметных действий в раннем возрасте. Наряду с ними в репертуаре действий ребенка с предметами сохраняются неспецифические и специфические манипуляции, ориентировочно-исследовательские действия.

Являясь ведущей на данном этапе развития, предметная деятельность обуславливает развитие психических процессов, личности ребенка, зарождение новых форм деятельности.

Предметная деятельность способствует совершенствованию чувственного опыта ребенка, развитию ощущений, восприятия, внимания, памяти и мышления. С помощью неспецифических и специфических манипуляций, ориентировочно-исследовательских и предметных действий происходит все более глубокое освоение ребенком предметного мира, развитие его интеллектуального потенциала.

Предметная деятельность определяет содержание общения ребенка со взрослыми, которое приобретает «деловой» характер и разворачивается, главным образом, по поводу практического взаимодействия со взрослыми. В ходе совместной предметной деятельности развиваются и новые средства общения, основным из которых является речь. В раннем возрасте речь используется ребенком прежде всего как средство деловых контактов со взрослым.

В рамках предметной деятельности формируется ее новый вид – *процессуальная игра*. Усвоение общественно выработанных способов действий с предметами включено в систему человеческих отношений. Эти отношения начинают осознаваться ребенком в ходе реального предметно-практического взаимодействия со взрослыми. В процессе усвоения действия постепенно «отделяются» от предметов, с помощью которых были усвоены. Происходит перенос этих действий на другие предметы, сходные с ними, но не тождественные им. Так формируются *обобщенные действия*. На их основе становится возможным сравнение собственных действий с действиями взрослых, а благодаря этому и проникновение малыша в задачи и смысл человеческих действий. Постепенно, сначала с помощью взрослого, а затем и все более самостоятельно ребенок начинает воспроизводить элементы взаимодействия с окружающими в действиях с сюжетными игрушками.

Предметная деятельность способствует развитию личности ребенка. Ведущая деятельность опосредует отношение ребенка раннего возраста к окружающему его предметному и социальному миру, а также к самому себе. Предметная деятельность способствует развитию познавательных интересов ребенка, его любознательности, самостоятельности, целенаправленности. В рамках предметной деятельности совершенствуются представления малыша о себе, о своих возможностях, происходит дифференциация общей и конкретной самооценки, складывается личностное новообразование раннего возраста, которое проявляется в феномене «гордости за достижение».

Развитие общения ребенка со взрослым

Становление предметной деятельности связано с изменением характера общения ребенка со взрослым. Взрослый становится для малыша не только источником внимания и доброжелательности, не только «поставщиком» разных предметов и игрушек, как это было в младенческом возрасте, но и образцом действий с ними. Его роль уже не сводится к прямой помощи или демонстрации предметов, теперь у ребенка появляется потребность в сотрудничестве со взрослым. В таком сотрудничестве взрослый является партнером, участником общего дела, поэтому на центральное место среди всех мотивов общения для ребенка выдвигается деловой мотив. Малыш проявляет огромный интерес к тому, что и как делает с вещами взрослый, стремится подражать его действиям и вовлекать в свои занятия. Деловые качества взрослого выступают для ребенка на первый план. Поэтому такое общение получило название *ситуативно-делового* (М. И. Лисина).

В ходе ситуативно-делового общения ребенок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в своих действиях и, главное – возможность овладения новыми, культурными способами действий с предметами. Взрослый разъясняет ребенку назначение различных предметов, показывает, как ими

пользоваться, помогает овладеть действиями, оценивает правильность их выполнения, корректирует их.

Таким образом, в ходе ситуативно-делового общения взрослый выполняет несколько функций:

- выступает как партнер и помощник в совместной деятельности;
- дает образцы для подражания;
- действует как «эксперт» по оценке умений и знаний малыша.

В ходе ситуативно-делового общения со взрослыми ребенок пользуется разными коммуникативными средствами. Как и прежде, он использует экспрессивно-мимические средства общения: мимику (взгляды, улыбки, выражения недовольства и др.), жесты, вокализации, которые выражают внимание, интерес к другому человеку, расположение к нему, или, наоборот, недовольство, нежелание общаться.

Постепенно в совместной со взрослым деятельности ребенок осваивает новый вид коммуникативных средств – *предметно-действенные средства*. Они выражают готовность ребенка к взаимодействию, приглашение к совместным занятиям. Такой способ общения наиболее часто встречается на втором году жизни ребенка, когда он еще не умеет говорить.

Наиболее распространенными способами вовлечения в совместную деятельность являются указательные жесты на предмет, протягивание его взрослому, вкладывание игрушки в руку. Иногда ребенок выражает свое расположение взрослому, принося ему все свои игрушки, складывая их рядом или кладя ему на колени.

Наиболее распространенными способами вовлечения в совместную деятельность являются указательные жесты на предмет, протягивание его взрослому, вкладывание игрушки в руку. Иногда ребенок выражает свое расположение взрослому, принося ему все свои игрушки, складывая их рядом или кладя ему на колени.

К предметно-действенным средствам относятся также движения и позы ребенка, с помощью которых он выражает готовность к взаимодействию и показывает, чем он хочет заниматься со взрослым. Например, малыш изображает «рисунки» действия, которое ему ранее показывал взрослый (совершает движения рукой, как будто заводит юлу, разбирает матрешку и т. п.).

И, наконец, на протяжении раннего возраста появляются *речевые средства общения*: сначала это лепет, потом автономная детская речь, а затем и практически полноценная активная речь. Общение со взрослыми оказывает решающее влияние на развитие речи. В процессе ситуативно-делового общения у ребенка формируется такое отношение к предметной среде, которое требует обозначения в речи. Использование речи расширяет возможности общения и влияет на другие виды деятельности ребенка.

Ситуативно-деловое общение имеет большое значение для социально-личностного развития ребенка. В раннем возрасте ребенок проявляет ярко выраженную избирательность в общении с окружающими людьми. С близкими взрослыми малыш легко вступает как в эмоциональные контакты, так и в игры с предметами. Незнакомые люди, особенно в новой ситуации, часто вызывают у ребенка скованность, зажатость, а иногда и страх. Познавательная активность и исследовательская деятельность малыша во многом определяется его отношениями с близкими взрослыми. Отсутствие привязанностей к ним тормозит развитие интереса ребенка к внешнему миру и его познавательную активность. Если у ребенка сформирована привязанность к близким, их присутствие стимулирует познавательный интерес и исследовательскую активность даже в новой, вызывающей

у малыша опасение ситуации. Рядом с мамой малыш чувствует себя в безопасности, старается привлечь ее к игре, поделиться с ней своими впечатлениями.

В раннем возрасте привязанность к близким взрослым проявляется наиболее ярко. Часто можно наблюдать, как остро ребенок реагирует на разлуку с мамой. Придя в ясли, он не отпускает ее от себя, боится остаться один хотя бы на минуту. Однако по мере накопления опыта общения с разными людьми ребенок становится все более самостоятельным и независимым от близких взрослых. Овладение ситуативно-деловой формой общения помогает ребенку вступать в контакт не только с близкими взрослыми, но и с посторонними людьми.

Общение со взрослыми является одним из решающих факторов развития личности и самосознания ребенка. Благоприятный опыт сотрудничества с ними влияет на развитие у ребенка представления о себе, своих возможностях, стимулирует формирование таких личностных качеств, как любознательность, стремление к самостоятельности, настойчивость, целенаправленность в деятельности.

В рамках ситуативно-делового общения закладываются предпосылки для возникновения новой его формы – *внеситуативно-познавательного общения*. Эта форма общения зарождается к концу раннего возраста, в период, когда ребенок овладевает активной речью, начинает задавать взрослым вопросы об окружающем его мире, обсуждать увиденное на картинках, прочитанное в книжках. Малыша уже не удовлетворяют только практические способы познания, поэтому он начинает инициировать чисто познавательное, «теоретическое» общение, в ходе которого взрослый выступает как источник новых знаний о предметах, с которыми ребенок не может взаимодействовать непосредственно. Возникновение новой формы общения отражает важные преобразования во внутреннем мире ребенка – появление потребности в уважительном отношении со стороны взрослых к его стремлению к познанию, в признании за ним права задавать вопросы и получать серьезные ответы, иметь свое мнение.

Общение ребенка со взрослыми, которые организуют стимулирующую развитие предметную среду, привлекают его внимание к новым объектам, поощряют и поддерживают детскую любознательность, является одним из важных условий развития познавательной активности малыша.

Развитие познавательной активности ребенка

Предметная деятельность способствует развитию познавательной активности ребенка, совершенствованию психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления.

В раннем возрасте интенсивно развивается исследовательское поведение ребенка, особенно тогда, когда он начинает самостоятельно передвигаться и получает доступ к множеству предметов окружающего его мира. Все предметы, которые вызывают у малыша интерес, становятся «проблемой для ума». *Познавательная активность является важнейшим показателем успешного психического развития ребенка в раннем возрасте.*

Познавательная активность и интеллектуальное развитие в раннем возрасте проявляются не только и не столько в успешности решения практических задач, сколько в эмоциональной вовлеченности, настойчивости ребенка, удовольствии, которое он получает от своей исследовательской деятельности. Нормально развивающийся малыш активно стремится к новым впечатлениям, любит наблюдать за окружающим, быстро обнаруживает новое, стремится сразу же исследовать его, с интересом включается в предложенные взрослым игры с водой, песком, экспериментирование с различными предметами и веществами. Такое познание

захватывает малыша, вызывает у него интерес, любопытство, удивление, радость открытия.

Исследовательская активность ребенка развивается, совершенствуется, усложняется на протяжении всего раннего возраста, оставаясь важной составляющей познавательного и творческого развития, как в этот, так и в последующие возрастные периоды. *Богатая и разнообразная предметная среда*, побуждающая малыша к активным действиям, *является важнейшим условием развития его познавательной сферы.*

В процессе знакомства с предметами и способами их использования совершенствуются все психические процессы. Развитие психических процессов представляет собой целостный процесс, который характеризуется не столько совершенствованием отдельных психических функций, сколько изменением их взаимосвязей. Применительно к педагогике раннего возраста это означает, что содержанием обучения детей не должно быть развитие и «тренировка» отдельных процессов – восприятия, мышления, памяти или внимания. Полноценное психическое развитие может осуществляться только в процессе целенаправленной организации разных видов деятельности детей, и, прежде всего – ведущей предметной деятельности, в ходе которой совершенствуются все психические процессы в их взаимосвязи.

В целостной системе психических функций *в раннем возрасте доминирует восприятие.* Ребенок познает окружающий мир с помощью зрения, слуха, осязания, обоняния. Восприятие в раннем возрасте тесно связано с предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это необходимо для выполнения нужного и доступного действия. В других случаях восприятие может оказаться весьма расплывчатым и неточным.

На протяжении раннего возраста совершенствуется зрительное восприятие ребенка. Первоначально малыш не умеет зрительно сравнивать величину и форму предметов, устанавливать их соотношения и действует путем практических проб и ошибок. Например, собирая матрешку, он пытается добиться результата силой, втискивая друг в друга неподходящие части, но убедившись в несостоятельности этих действий, переходит к примериванию частей, пока не найдет нужную деталь. Постепенно от практических ориентировочных действий малыш переходит к зрительному соотнесению свойств предметов. Эта способность проявляется в том, что ребенок подбирает нужные детали «на глаз» и выполняет правильное действие сразу, без предварительных практических проб. Он может, например, подобрать одинаковые или различные по величине колечки или стаканчики.

В рамках ведущей деятельности происходит интенсивное развитие фонематического слуха детей. Для того чтобы успешно решать познавательные и предметно-практические задачи, которые ставит перед ребенком взрослый, малышу необходимо понимать его речь. В процессе совместных действий с предметами развивается внимание ребенка к слову взрослого, к его артикуляционным движениям, стремление произносить слова. Все это способствует оттачиванию фонематического слуха, лежащего в основе пассивной и активной речи.

Предметная деятельность способствует развитию мышления ребенка. Многие действия, которые ребенок совершает с предметами, свидетельствуют о том, что он способен обнаруживать связь между отдельными предметами и явлениями, своими действиями и полученным результатом. Сначала установление таких связей происходит путем практических проб. Например, пытаясь открыть коробку с секретом, ребенок совершает множество действий: пытается снять крышку, нажимает на кнопку, отодвигает задвижку. Случайно открыв коробку, он обнаруживает

правильный способ действия и в дальнейшем использует его, не прибегая к случайным пробам.

Предметная деятельность способствует развитию мышления ребенка. Многие действия, которые ребенок совершает с предметами, свидетельствуют о том, что он способен обнаруживать связь между отдельными предметами и явлениями, своими действиями и полученным результатом. Сначала установление таких связей происходит путем практических проб. Например, пытаясь открыть коробку с секретом, ребенок совершает множество действий: пытается снять крышку, нажимает на кнопку, отодвигает задвижку. Случайно открыв коробку, он обнаруживает правильный способ действия и в дальнейшем использует его, не прибегая к случайным пробам.

В ходе действий с предметами ребенок способен производить элементарные обобщения, абстрагируясь от случайных признаков предметов. Он может рассортировать предметы по различным признакам (например, по форме – сложить кубики в одну емкость, а шарики – в другую), расположить по величине (выстроить по росту матрешек), собрать целое из частей (фигурную пирамидку или разрезную картинку).

Мышление ребенка, которое осуществляется в форме внешних ориентировочных действий, называют *наглядно-действенным*. Именно эта форма мышления наиболее характерна для детей раннего возраста. Настойчивое воспроизведение одних и тех же простых действий и получение ожидаемого эффекта дают малышу чрезвычайно важный чувственный опыт, который ложится в основу более сложных, внутренних форм мышления.

На протяжении раннего возраста у детей формируется способность не только выполнять действие, но и представлять его себе. Развитие мышления идет по пути постепенного свертывания внешне развернутых действий, появления у ребенка представлений, образов, способности действовать во внутреннем плане. Такая форма мышления называется *наглядно-образной*.

С возрастом повышается эффективность внутреннего плана действия, предполагающего построение и хранение в памяти образов предметов и людей, их обобщение, выделение в них отдельных черт, установление простейших отношений между образами. Память также развивается по линии увеличения объема накопленной информации и длительности ее хранения. В раннем возрасте малыш уже способен хорошо запоминать события своей жизни, вещи и их принадлежность к определенным людям и местам, стихи, сказки и др.

Усложнение деятельности влечет за собой увеличение длительности, концентрации и объема внимания. К концу раннего возраста малыш может удерживать в поле внимания достаточно большое количество предметов и действовать с ними. В целом и память, и внимание на протяжении раннего возраста сохраняют свой произвольный и непосредственный характер.

Помимо предметной деятельности на развитие познавательной сферы ребенка большое влияние оказывает овладение речью. Появление речи перестраивает все психические процессы ребенка и открывает новые важные перспективы его развития.

Развитие речи

Овладение речью является одним из главных достижений в развитии ребенка раннего возраста. В процессе овладения речью выделяется ряд этапов.

На первом году жизни ребенок еще не говорит. Он понимает обращенные к нему слова, но его собственную речь заменяют другие, невербальные средства общения – сначала эмоциональные выражения, мимика, затем жесты, позы, локомоции

(движения, связанные с активным перемещением в пространстве), вокализации. На третьем году жизни ребенок начинает общаться с помощью речи. Между этими двумя периодами существует этап, когда ребенок начинает говорить, но общается он на своем, детском языке. Этот этап в детской психологии называют этапом *«автономной детской речи»*. «Детский язык» отличается от взрослого и звучанием слов (фонетикой), и смысловой стороной (значением слов).

Звуковой состав первых слов ребенка резко отличается от звукового состава слов взрослых. Порой это совершенно не похожие на слова взрослых звукосочетания, иногда – сильно искаженные слова, но сохраняющие их ритмический рисунок, иногда – отдельные слоги. Например, «тисся» вместо «часы», «ооня» вместо «ворона», «па» вместо «упал». Среди первых слов много звукоподражательных, например, «ав-ав» (собака), «му-у» (корова), «ту-ту» (машина) и др.

Детские слова отличаются от слов взрослых и значением. Обозначение ребенком предметов носит неустойчивый характер. Одним и тем же словом он называет разные предметы. Так «кис-кис» может относиться и к кошке, и к меховой шапке, и к волосам – словом обозначать все мягкое и пушистое. И наоборот – одному и тому же предмету ребенок дает разные названия. Например, игрушечную утку он один раз может назвать так же, как игрушечную собаку, а в другой раз – как чайник только на том основании, что все эти предметы желтого цвета. Называть предметы одним и тем же словом ребенок может по самым разным признакам: цвету, вкусу, звуковому сходству, принадлежности человеку. Например, словом «папа» малыш может называть все аксессуары мужского туалета. Это свидетельствует о том, что первые обобщения ребенка строятся не на основе существенных признаков предметов, а на случайных, ситуативных совпадениях их отдельных качеств. В своих первых обобщениях малыш руководствуется прежде всего непосредственными ощущениями и своим собственным опытом.

Отдельные слова ребенка могут иметь смысл целого предложения, высказывания. И этот смысл может меняться в зависимости от ситуации. Обычно такие слова сопровождаются мимикой и жестами. Так, слово «мама» в ситуации, когда ребенок тянется рукой к мячику, обозначает: «Дай мне мячик», а в ситуации, когда он, ударившись, зовет маму, значит: «Мне больно, пожалей меня».

Общение с детьми в этот период возможно только по поводу конкретной ситуации (поэтому оно и называется ситуативным). Слово может обозначать только тот предмет, который ребенок непосредственно воспринимает. Если предмет находится перед глазами, то сразу понятно, о чем идет речь. Но уяснить значение этих слов, когда они оторваны от ситуации, невозможно. Если слова взрослых могут замещать ситуацию, то слова автономной детской речи этой функции не выполняют. Слова ребенка не могут замещать отсутствующие предметы, но в наглядной ситуации указывают на ее отдельные стороны, называют их. Они имеют указательную функцию, функцию наименования.

Своеобразие автономной детской речи отражает особенности мышления ребенка на данном этапе развития. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок еще не может. Речь малыша передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает. Значение слов ребенка крайне неустойчиво – оно «скользит» по окружающим предметам, вбирая в себя новые. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова.

Следующий этап в развитии речи ребенка знаменуется появлением первых настоящих слов. Долгое время принято было считать, что детская речь возникает из

прямого подражания речи взрослого. Такое подражание действительно имеет место, однако оно не является главным. Умение подражать, воспринимать и воспроизводить чужие слова еще не ведет к появлению собственных слов ребенка.

Появлению слов способствует предметное сотрудничество взрослого и ребенка. Слово – это прежде всего знак, то есть заместитель предмета, значит, за каждым словом должно стоять то, что оно обозначает. Если такого предмета нет, если мать и ребенок до полутора лет ограничиваются проявлениями взаимной любви, первые слова могут не появиться, как бы много мать ни разговаривала с малышом. В том случае, если малыш постоянно играет с предметами в одиночестве, появление слов также задерживается: у него не возникает потребности называть предмет, обращаться к взрослому с просьбой или выражать свои впечатления.

Потребность в общении со взрослым и потребность в назывании предметов – два главных условия, способствующих развитию речи ребенка. Ни то ни другое в отдельности к появлению слов не ведет. И только ситуация предметного сотрудничества со взрослым (то есть ситуативно-делового общения) создает у ребенка необходимость назвать предмет и, значит, произнести свое слово, то есть использовать слово как средство общения. Инициативное самостоятельное использование ребенком слов служит критерием появления у него активной речи.

На протяжении второго года жизни активная речь ребенка интенсивно развивается: быстро увеличивается словарный запас; слова, обозначающие предметы, становятся более устойчивыми и однозначными. Ребенок начинает осваивать грамматическую структуру языка. В речи малыша появляются существительные, глаголы; некоторые грамматические формы, такие как прошедшее время, третье лицо. К концу второго года ребенок образует предложения из нескольких слов, речь становится основным средством общения. Малыш обращается к окружающим взрослым по разным поводам: он просит, требует, указывает, называет, а в дальнейшем и сообщает.

Третий год жизни характеризуется резко возрастающей речевой активностью ребенка. Он говорит много, сопровождая речью почти все свои действия, порой ни к кому при этом не обращаясь. Он повторяет все, что слышит, воспроизводит сложные речевые конструкции и незнакомые слова, часто даже не понимая их смысла; «играет» словами, повторяя одно слово с разными интонациями, с удовольствием рифмует слова («Натка-карпатка», «Светка-карбетка»). Речь становится особым объектом внимания малыша, он открывает в ней все новые и новые стороны.

На третьем году ребенок в основном овладевает предлогами (*над, под, на*) и наречиями (*рядом*), некоторыми союзами (*как, потому что, а, и, когда, только* и пр.). Разнообразятся и усложняются поводы, по которым он обращается к взрослому посредством речи. Малыш выражает словами свои желания, делится переживаниями, ищет объяснения непонятному, просит показать, как надо что-то сделать, задает вопросы по поводу всего, что видит вокруг себя. Малыша пока еще интересуют внешние свойства вещей, но этот интерес является ступенькой к следующему возрастному этапу – дошкольному, возрасту «почемучек». Характерно, что ребенок задает взрослому вопросы не только с целью получения информации об окружающем, но и с целью побуждения взрослого к общению.

Постепенно речь ребенка все более отделяется от наглядной ситуации. Малыш может развернуто рассказать о произошедших ранее событиях (где был, что видел, что делал, с кем играл), придумать собственную историю. Овладение речью позволяет ребенку преодолеть ограниченность ситуативного общения и перейти от

чисто практического сотрудничества со взрослыми к сотрудничеству «теоретическому» – *внеситуативно-познавательному общению*.

К трем годам ребенок обладает большим словарным запасом, усложняется грамматическая структура его речи. Малыш использует почти все части речи, осваивает такие грамматические категории, как падеж и время. Он начинает употреблять трех-, четырех- и более словные предложения, вопросительные и восклицательные формы, употреблять сложные придаточные предложения. Речь ребенка быстрыми темпами приближается к речи взрослого, открывая все большие возможности для разностороннего общения малыша с окружающими людьми, в том числе и со сверстниками.

Речь ребенка начинает выполнять все более разнообразные функции. Первоначально речь возникает и развивается как средство общения со взрослым. Первые слова ребенка адресованы взрослому и выражают элементарные просьбы или требования. Параллельно с развитием речи как средства общения происходит становление ее *регулятивной функции*, обеспечивающей произвольное поведение ребенка.

Развитие регулятивной функции речи в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в развитии произвольности ребенка, на котором начинается преодоление ситуативности его поведения, зависимости от наглядной ситуации.

Первым шагом к произвольному поведению является выполнение речевых инструкций взрослого. Ребенок охотно выполняет его просьбы и поручения. Позже речь ребенка становится средством контроля и управления своим собственным поведением. Например, двухлетний малыш, с трудом передвигая нагруженную игрушечную машину, неоднократно повторяет: «Вези, вези, Коля».

К концу раннего возраста речь начинает выполнять *планирующую функцию*. Например, ребенок сообщает маме, что он собирается построить гараж для машины или рассказывает куклам о том, что им предстоит сделать: «Сейчас сварю тебе суп, потом будем есть».

Развитие коммуникативной и регулятивной функций речи взаимосвязаны: отставание в развитии коммуникативной функции сопровождается недоразвитием регулятивной функции.

Развитие игровой деятельности

Среди игр и забав малышей в раннем возрасте особое место занимают *игры с сюжетными игрушками*, в которых дети пытаются воспроизводить те действия взрослых, которые наблюдают в своей повседневной жизни. Маленького ребенка привлекает все, что делают взрослые. Стремление подражать взрослому лежит в основе появления особого вида детской деятельности – *предметной или процессуальной игры*, в ходе которой ребенок в условном плане («понарошку») может действовать, как взрослый. Особенность таких игр заключается в том, что в них многократно воспроизводится процессуальная сторона деятельности взрослых, а результат является мнимым, воображаемым. В процессуальных играх ребенок чаще всего отображает ситуации, в которых он является объектом воздействий взрослых (мамы, папы, врача, парикмахера), переносит реальные бытовые действия на игрушечные персонажи (кукол, медвежат, собачек и пр.).

Усваивать игровое назначение предметов малыш начинает в конце первого года жизни. Вместе со взрослым он кормит куклу, укладывает ее спать, купает. Однако такие игровые действия пока еще очень кратковременны и в отсутствие взрослого сменяются манипуляциями.

На втором году жизни интерес ребенка к играм с сюжетными игрушками возрастает. На этом этапе происходит становление основных компонентов процессуальной игры (игровой мотивации, самостоятельных игровых действий, действий с предметами-заместителями) и усложнение ее структуры.

Если первые игровые действия ребенок совершает по инициативе взрослого, а не по собственному побуждению, то со временем малыш все чаще сам начинает проигрывать сначала короткие, а затем и более длительные игровые эпизоды. Постепенно возрастает количество и разнообразие действий с предметами, игровые действия становятся более самостоятельными, устойчивыми, осознанными и обобщенными. Увеличивается число персонажей, с которыми ребенок играет самостоятельно. Появляется перенос действий с одного персонажа на другие. Так, если годовалый малыш укладывал спать только ту куклу, которую убаюкивала мама, то со временем он начинает укладывать и другие игрушки, которые имеются в игровом уголке. С возрастом расширяется также спектр игровых действий и сюжетов: малыш сам кормит, причесывает, купает кукол, моет посуду и т. д. Помимо этого он начинает выполнять одно и то же действие с помощью разных предметов, например, кормит куклу из чашки, тарелки, кастрюли, с помощью ложки, вилки, ножа и пр.

С возрастом усложняется структура игровых действий ребенка: разрозненные действия начинают объединяться в «цепочки». По мере расширения репертуара игровых действий ребенок начинает объединять их в некоторую последовательность. Например, он сначала кормит куклу, потом причесывает ее, затем купает. Вместе с тем, на протяжении второго и начала третьего года жизни последовательность игровых действий определяется не жизненной логикой, а теми предметами, которые попадают в поле зрения малыша. Иногда он «застревает» на одном и том же действии, многократно повторяя его и забывая о том, для чего он это действие совершает. Например, решив покормить куклу супом, ребенок долго «режет» пластмассовым ножом все предметы, находящиеся на столе («овощи»), но покормить куклу забывает.

На втором году жизни ребенок начинает пользоваться предметами-заместителями. Первые замещения появляются в его игре под влиянием взрослого. По его показу ребенок может покормить куклу палочкой вместо ложки, предложить ей кубик вместо хлеба. Он может также дополнить игровую ситуацию условным действием без использования предмета, например, поднести кукле пустую ладошку и сказать «конфетка». Однако в самостоятельной игре ребенок этого возраста, как правило, играет с реалистическими предметами и замещения использует редко.

Третий год жизни – время расцвета процессуальной игры. В этот период значительно усиливается потребностно-мотивационная сторона игры. Ребенок может долго играть самостоятельно и увлеченно, часто предпочитая игру с сюжетными игрушками другим занятиям. Теперь участие взрослого в игре не так важно: игрушки сами начинают побуждать ребенка к игре.

Совершенствуется состав и структура игровых действий, увеличивается их вариативность, они начинают отражать логическую последовательность событий. Например, для того, чтобы приготовить кукле обед, ребенок режет овощи, складывает их в кастрюльку, помешивает, пробует на вкус, сервирует стол и, наконец, кормит куклу. При этом ребенок начинает заранее планировать свои действия, говоря об этом персонажу игры, например: «Сейчас суп буду варить, потом поешь, и пойдем гулять». К трем годам игра ребенка обогащается новыми игровыми

сюжетами. Малыши начинают лечить кукол, играть в магазин, парикмахерскую и т. п.

На третьем году ребенок начинает все чаще включать в игру предметы-заместители. Если раньше используя предметы-заместители, ребенок подражал взрослому, то теперь малыш способен придумывать собственные замещения. Один и тот же предмет он начинает использовать в разных функциях. Например, кубик может стать хлебом, печеньем, плитой, стульчиком, шарик – яичком, яблочком, конфеткой и т. п. Появление символических замещений расширяет возможности игры, дает простор фантазии, освобождает ребенка от давления наглядной ситуации. Игра приобретает творческий характер.

На третьем году ребенок начинает все чаще включать в игру предметы-заместители. Если раньше используя предметы-заместители, ребенок подражал взрослому, то теперь малыш способен придумывать собственные замещения. Один и тот же предмет он начинает использовать в разных функциях. Например, кубик может стать хлебом, печеньем, плитой, стульчиком, шарик – яичком, яблочком, конфеткой и т. п. Появление символических замещений расширяет возможности игры, дает простор фантазии, освобождает ребенка от давления наглядной ситуации. Игра приобретает творческий характер.

На протяжении раннего возраста происходит постепенная подготовка ребенка к принятию на себя той или иной роли.

Сначала, подражая действиям взрослого, ребенок не осознает, что он играет некую роль, не называет себя или куклу именем персонажа, хотя реально действует, как мама, врач или парикмахер. Такая игра получила название «роль в действии». В начале третьего года жизни малыш, выполняя то или иное игровое действие, начинает обозначать его как свое собственное, например: «Аня варит суп». Иногда, как правило, с подсказкой взрослого, ребенок называет себя другим именем, например, «мама», «папа», «тетя Валя», однако развернуть сюжет вокруг этой роли пока еще не может.

Во второй половине третьего года жизни у детей постепенно начинает формироваться ролевое поведение в полном смысле этого слова. Ребенок сам начинает называть себя мамой, папой, тетей, шофером; куклу – дочкой или сыночком и т. п. В игре появляются диалоги с персонажами, например, разговор ребенка от своего лица и лица куклы. Таким образом, к концу раннего возраста подготавливаются основные предпосылки для перехода к ролевой игре – ведущей деятельности дошкольного возраста.

Так же как и все основные приобретения раннего возраста, своевременное принятие ребенком роли зависит от взрослого. Если родители и воспитатели не проводят соответствующей педагогической работы, ролевое поведение формируется значительно позже.

Процессуальная игра вносит особый вклад в развитие ребенка раннего возраста. Она является одним из важных средств познания ребенком окружающего социального и предметного мира. В процессе игры, как и в ходе предметной деятельности, ребенок осваивает общественную функцию предметов. В отличие от предметной деятельности, усвоение смыслов человеческой деятельности в ходе процессуальной игры не требует усилий, связанных с освоением правильных, с точки зрения операционально-технической стороны, действий. Игра позволяет ребенку расширить границы своих практических возможностей, воспроизводя действия взрослых в условном плане. Поэтому игра является важным фактором социального

развития ребенка: она способствует развитию навыков общения, умения понимать чувства и состояния других людей, способности к сопереживанию.

Игра – легкая и радостная для ребенка деятельность. Она способствует поддержанию у него хорошего настроения, обогащению его чувственного опыта, развитию речи, наглядно-образного мышления, воображения. В процессуальной игре закладываются основы творчества.

Развитие общения со сверстниками

Интерес к другим детям появляется у ребенка достаточно рано, уже на первом году жизни. Малыши с любопытством разглядывают сверстников во время прогулок, улыбаются друг другу, пытаются дотронуться до руки, одежды ровесника. Случайные эпизоды взаимодействия быстро прерываются из-за неумения детей общаться друг с другом.

Полноценное общение между детьми начинает складываться в раннем возрасте. В этот период малыши все чаще оказываются рядом друг с другом в яслях, на детской площадке во дворе. Эти ситуации располагают к возникновению первых контактов между детьми, способствуют проявлению интереса к сверстникам. Однако полноценное общение между малышами возникает не сразу, дети поначалу играют не вместе, а рядом, каждый со своей игрушкой. Интерес к действиям сверстника часто перерастает в конфликт из-за игрушки. Дети обычно стремятся завладеть именно той игрушкой, которая находится в руках у другого ребенка. Общение со сверстником складывается постепенно и проходит в своем развитии путь, отличный от развития общения со взрослым.

Сначала, на втором году жизни, дети проявляют только интерес и внимание друг к другу, окрашенные положительными эмоциями, а контакты между ними эпизодичны и кратковременны.

Инициативные обращения к ровесникам встречаются редко, также редко дети отзываются на инициативу другого ребенка. В их взаимодействии нет синхронности. Слабые попытки одного ребенка привлечь к себе внимание другого часто остаются без ответа или просто не замечаются.

Отличительной особенностью контактов детей на этом возрастном этапе является двойственное отношение к сверстникам. С одной стороны, малыши адресуются друг к другу так же, как к взрослому: смотрят в глаза, улыбаются, смеются, лепечут, показывают свои игрушки. С другой стороны, они часто обращаются друг с другом, как с интересным предметом, игрушкой. Если рядом с годовалым ребенком посадить сверстника и положить куклу, то можно увидеть, что малыш будет вести себя с ними практически одинаково. Например, потрогает пальчиком глаз у куклы – и пытается проделать то же самое с ровесником; похлопает куклу по голове – и повторит то же самое с ребенком; поднимет и опустит ногу куклы – и сразу же пробует произвести это действие с «живой игрушкой». Экспериментируя подобным образом с одушевленными и неодушевленными объектами, ребенок исследует, сопоставляет их свойства. Одновременно малыш сравнивает сверстника с самим собой: потрогает свою ногу, а затем – ногу сверстника, рассмотрит и потеревит свои пальчики, а затем проделает то же с пальчиками соседа. Подобными способами малыш изучает свои собственные физические свойства и свойства сверстника, обнаруживает сходство между ними.

Такое поведение характерно для детей в возрасте от 1 года до 1 года 6 месяцев и свидетельствует о том, что в их контактах на первый план выдвигается знакомство со сверстником как с интересным объектом. Объектные качества другого ребенка

заслоняют его субъектные свойства. Этим и объясняется особая бесцеремонность в обращениях детей с ровесниками: они дергают друг друга за уши, за нос, хлопают рукой или игрушкой по голове, отталкивают другого ребенка, если он мешает пройти и пр.

В конце второго года жизни на фоне усиливающегося интереса к сверстнику ребенок все чаще начинает обращаться к нему, как к партнеру по общению, у малыша резко возрастает чувствительность к воздействиям ровесника. Сверстник становится все более привлекательным как субъект, партнер по общению, а не как объект манипулирования. С этого момента о детских контактах можно говорить как о полноценном общении.

К концу второго года жизни и на третьем году между детьми разворачивается особый вид общения – *эмоционально-практическая игра*. Ее отличительными особенностями являются непосредственность, отсутствие предметного содержания; раскованность, эмоциональная насыщенность, нестандартность коммуникативных средств, зеркальное отражение действий и движений партнера. Дети стремятся продемонстрировать себя ровеснику: бегают, визжат, принимают причудливые позы, издают неожиданные звуко сочетания и пр. Как правило, такое взаимодействие представляет собой «цепную реакцию»: действие одного ребенка вызывает подражание у другого, которое, в свою очередь порождает череду новых подражательных действий партнеров. Такая совместная игра, в которой дети общаются непосредственно, без каких-либо предметов, как правило, протекает бесконфликтно и сопровождается яркими положительными эмоциями. Она позволяет ребенку свободно и во всей полноте выразить свою самобытность, пережить состояние общности и сходства с равным ему сверстником.

Эмоционально-практическое взаимодействие детей рождается стихийно, без участия взрослого. Несмотря на большую привлекательность для малышей такого взаимодействия, потребность в общении с ровесниками в этом возрасте выражена слабее, чем потребности в общении со взрослым и в действиях с предметами. Если у кого-то из детей появляется в руках игрушка, это сразу же вызывает попытки отобрать ее, что часто приводит к ссорам между малышами. Дети еще не умеют договариваться, делиться игрушками, уступать друг другу.

Важную роль в дальнейшем развитии общения детей со сверстниками, в обогащении его содержания играет взрослый. Привлекая внимание малышей друг к другу, выделяя их человеческие качества, организуя совместную предметную деятельность, он способствует налаживанию положительных взаимоотношений между детьми.

Общение со сверстниками в раннем возрасте вносит свой вклад в психическое и социальное развитие ребенка.

В ходе эмоционально-практических игр дети начинают лучше чувствовать и понимать друг друга. Опыт общения со сверстниками учит ребенка жить в коллективе, ладить с другими людьми. Благодаря этому опыту малыш приобретают умение отстаивать свои права. Играя со сверстниками, он учится согласовывать свои действия с действиями другого ребенка.

В ходе эмоционально-практических игр дети начинают лучше чувствовать и понимать друг друга. Опыт общения со сверстниками учит ребенка жить в коллективе, ладить с другими людьми. Благодаря этому опыту малыш приобретают умение отстаивать свои права. Играя со сверстниками, он учится согласовывать свои действия с действиями другого ребенка.

Общение маленьких детей является одним из источников развития у них познавательной активности. Контакты со сверстниками дают ребенку дополнительные впечатления, возможность обнаружить и продемонстрировать свои способности и силы, стимулируют яркие переживания, являются полем для проявления инициативы. Все эти качества и способности важны для развития самосознания детей. Наблюдая за действиями сверстника, подражая ему, сравнивая себя с ним, действуя вместе, ребенок как будто «смотрится» в невидимое зеркало, в котором отражаются его собственные умения и качества. Поэтому общение с равными партнерами является одним из важных средств формирования адекватного представления ребенка о себе.

Развитие личности ребенка и кризис трех лет

На протяжении раннего возраста происходят качественные преобразования в развитии личности ребенка, которые выражаются в изменении отношения к предметному миру, окружающим людям и к самому себе.

Изменение отношения ребенка к предметному миру связано с развитием его ведущей деятельности. Под влиянием взрослого ребенок все чаще обращает внимание на результат своих действий, начинает стремиться к достижению правильного результата. В самостоятельных занятиях, играх малыш также все чаще руководствуется замыслом, представлением о конечном результате действия. Ребенок становится все более настойчивым и самостоятельным при достижении поставленной цели: сосредоточенно и упорно поворачивает ключик до тех пор, пока не заведет игрушку, внимательно и старательно подбирает детали пазлов, стремясь выложить целостную картинку. Интерес к экспериментированию с незнакомыми предметами, вопросы познавательного характера свидетельствуют о возросшей любознательности ребенка.

В общении со взрослым развиваются такие личностные качества ребенка, как инициативность, настойчивость, доброжелательность. Одновременно с этим в поведении ребенка стремительно нарастает тенденция к самостоятельности, *все ярче проявляется желание действовать независимо от взрослых*. К концу раннего возраста эта тенденция находит свое выражение в словах «Я сам». Во взаимоотношениях со взрослыми ярко проявляется стремление малыша получить оценку своей деятельности. Поскольку к трем годам для ребенка становится значимой результативная сторона деятельности, то фиксация его успехов взрослым начинает выступать в качестве необходимого элемента ее выполнения. Малыш начинает с особым пристрастием воспринимать отношение взрослого к результатам своей деятельности.

Отношение ребенка к себе также претерпевает значительные изменения. На протяжении раннего возраста у ребенка происходит все более отчетливая дифференциация собственного образа, включающего отношение к себе как целостной личности и представление о себе. Уточняется отношение ребенка к себе как к действующему субъекту, расширяются его представления о своем внешнем облике, своих возможностях и умениях. Все эти изменения в отношении ребенка к самому себе наглядно проявляются в его поведении. К концу второго года все дети безошибочно показывают свой носик, глазки, ротик, узнают себя на фотографии, хорошо знают, где их место за столом, какую одежду надевают на прогулку. На третьем году формируется полоролевая идентификация: у ребенка складывается представление о себе как о мальчике или девочке.

Отношение ребенка к самому себе начинает опосредствоваться его реальными достижениями, оцененными окружающими. Предметный мир становится

для него не только миром практического действия и познания, но и сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя, а взрослый – знатоком и ценителем детских достижений. Новое видение себя через призму своих достижений дает начало бурному развитию детского самосознания. Сдвиги, происходящие в личности и самосознании ребенка, ярко обнаруживаются в фактах осознания своего «я», в употреблении личных и притяжательных местоимений (ребенок все чаще произносит, обращаясь к взрослым слова «моя», «мое», «мне»), проявлении чувства собственного достоинства.

К концу раннего возраста собственные достижения приобретают особую значимость для ребенка, что подчас приводит к аффективным реакциям, преувеличению своих достоинств. В случае неудачи малыш может обидеться на взрослого, отказаться от деятельности, оттолкнуть или сломать игрушку, заплакать. Аффективные реакции связаны с тем, что в отношении ребенка к себе преобладает общее ощущение ценности и значимости своего существования вне зависимости от успехов в тех или иных действиях, то есть общая положительная самооценка, сформированная еще в младенчестве. Первоначально ребенок относит оценку взрослым своих действий не к их результату, а к своей личности, что и обуславливает его яркие аффективные реакции на порицания. Постепенно в ходе ситуативно-делового общения со взрослыми ребенок начинает отделять отношение к себе как к личности от отношения к своим конкретным действиям. Так из общей самооценки вычленяется конкретная самооценка, которая не всегда положительна. Отделение конкретной самооценки от общей позволяет смягчить аффективную напряженность восприятия ребенком оценок взрослого. Постепенно малыш начинает относиться к замечаниям взрослого и своим неудачам «по-деловому» и перестраивать свою деятельность так, чтобы достичь правильного результата.

Стремление ребенка к достижению правильного результата, желание продемонстрировать свои успехи окружающим, обостренное чувство собственного достоинства являются внешними проявлениями личностного новообразования раннего возраста, которое получило название «*гордость за достижение*» (М.И. Лисина, Т.В. Ермолова).

Сложный и противоречивый процесс формирования нового отношения к себе во многом обуславливает кризисные проявления в поведении ребенка, которые особенно ярко обнаруживают себя в конце раннего возраста. К трем годам у ребенка появляются определенные устойчивые желания, часто вступающие в противоречие с мнением или требованиями взрослого. Если раньше, когда малыш хотел чего-то недозволенного, взрослым удавалось переключить его внимание на другие игрушки или занятия, то теперь сделать это становится трудно, а подчас и невозможно. Резко возросшее к концу раннего возраста стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, как в действиях, так и в желаниях ребенка, приводит к существенным осложнениям в его отношениях со взрослым. Этот период в психологии получил название *кризиса трех лет*.

Основными симптомами кризиса являются негативизм, упрямство, своеволие, строптивость ребенка. Они проявляются в нежелании малыша выполнять указания взрослого, в стремлении делать все наоборот, часто в ущерб собственным интересам, постоянном недовольстве, капризах по любому поводу. Малыш хочет все делать сам, борется за свою самостоятельность, в его речи все чаще появляются слова «я сам». Ребенок проявляет упрямство, которое отличается от настойчивости: он добивается своего только потому, что так захотел. Например, малыш может долго и упорно отказываться идти домой с прогулки исключительно потому, что он не желает

изменить свое решение. Малыш часто противопоставляет себя окружающим, в ответ на все предложения или запреты упорно отвечает: «А я хочу!» или «Я не хочу!»

В случае острого протекания кризисного периода может появиться резкий антагонизм в отношениях ребенка с членами семьи. Ребенок как будто находится в состоянии жесткого конфликта со всеми людьми, постоянно ссорится с ними, ведет себя агрессивно. Точно также у него меняется отношение к игрушкам: он может отказываться играть с ними, ударить куклу, сломать ее. В некоторых семьях встречается стремление ребенка к деспотическому подавлению окружающих. Он пытается проявить власть над близкими, стать господином положения.

Специалисты по детской психологии, описывающие симптомы кризиса, подчеркивают, что в центре его стоит бунт ребенка против авторитарного воспитания, против сложившейся ранее системы отношений в семье. Одни считают кризис неизбежным и находят в нем положительные стороны, поскольку через противопоставление себя окружающим ребенок лучше осознает свои возможности, границы своего «Я», овладевает эмоциональной и волевой сферами, усваивает правила через нарушение запретов. Другие психологи полагают, что само явление кризиса ненормально, связывают его с несвоевременностью перехода ребенка от предыдущего этапа развития к последующему и считают, что при правильном воспитании кризис можно избежать.

Последние исследования позволяют расширить представления о кризисе трех лет. К этому явлению стали относиться не только как к трудному периоду детства, связанному лишь с негативным отношением ребенка к взрослым, но и как к особому возрастному этапу, на котором происходит становление новых качеств, перестройка личности малыша. За негативной симптоматикой скрывается положительная тенденция развития ребенка – стремление к большей свободе, самостоятельности. С этих позиций следует различать «кризис развития» и «кризис недоразвития» (М.И. Лисина, Т.В. Ермолова). Ярко выраженная негативная симптоматика в поведении ребенка обычно сопровождает «*кризис недоразвития*». Если взрослые занижают или завышают возможности ребенка, он реагирует на их неадекватное отношение упрямством, капризами, протестом. При адекватном отношении взрослого кризисный период характеризуется позитивными преобразованиями в личности ребенка и не сопровождается негативными проявлениями («кризис развития»).

Физическое развитие

В раннем возрасте происходит интенсивное физическое развитие ребенка, формирование функциональных систем детского организма.

В этот период увеличивается рост и вес ребенка, меняются пропорции его внутренних органов: растет грудная клетка, развиваются легкие, опускается и становится более крепкой диафрагма, увеличивается сердце. Совершенствуется работа дыхательной системы (увеличивается ее объем), органов пищеварения (они приобретают способность переваривать самую разнообразную пищу). Укрепляется иммунная система, при сохранении высокой ранимости организма ребенка по отношению к различным заболеваниям постепенно растет сопротивляемость инфекциям, неблагоприятным условиям внешней среды.

На протяжении второго-третьего года жизни в связи с интенсивным развитием активных движений развиваются скелет и мускулатура малыша. На втором году жизни ребенка заметно меняются пропорции его тела: увеличивается длина рук и ног, объем груди становится больше объема головы.

К трем годам появляется более или менее характерная конфигурация позвоночника, хотя постоянство шейной и поясничной кривизны устанавливается позже. Позвоночник отличается большой гибкостью, поэтому неблагоприятные

воздействия могут привести к формированию неправильной осанки. Параллельно с развитием костной системы развивается мышечная система: увеличивается объем мышц и уменьшается количество в них жировой ткани, улучшается их иннервация[1] и кровоснабжение. К концу раннего возраста становятся ощутимыми половые различия в развитии мышечной системы – мальчики отличаются большей силой и объемом мышц.

К двум годам прорезаются все 20 молочных зубов. К этому возрасту ребенок начинает контролировать акт дефекации, а иногда и мочеиспускания, что делает возможным привитие малышу навыков опрятности.

Нервные процессы в организме ребенка раннего возраста отличаются слабостью и малоподвижностью. Низкий предел работоспособности нервных клеток коры головного мозга, особенно на втором году жизни малыша, приводит к его быстрому утомлению. Вместе с тем к полутора годам дети становятся достаточно выносливыми, периоды бодрствования достигают 4–4,5 часов, многие дети переходят на один дневной сон. К двум годам работоспособность нервной системы повышается, периоды бодрствования увеличиваются до 5 часов.