



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

К ПРОГРАММЕ
ВОСПИТАНИЯ
И ОБУЧЕНИЯ
В ДЕТСКОМ
САДУ



Коллектив авторов

**Методические рекомендации
к «Программе воспитания
и обучения в детском саду»**

**Серия «Библиотека программы
воспитания и обучения в детском саду»**

Текст предоставлен правообладателем

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5811395

*Методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду». /Под ред. В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп.: Мозаика-Синтез; Москва; 2008
ISBN 978-5-86775-322-1*

Аннотация

Предлагаемое вниманию читателей пособие представляет собой методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой (М.: 2006). Главы пособия соответствуют разделам Программы и раскрывают особенности работы с детьми по реализации поставленных в ней воспитательно-образовательных задач.

Содержание

Авторы-составители	4
От авторов	6
Основные закономерности психического развития детей	12
Первая группа детей раннего возраста	26
Вторая группа детей раннего возраста	45
Первая младшая группа	61
Вторая младшая группа	76
Конец ознакомительного фрагмента.	88

**Под редакцией В. В.
Гербовой, Т. С. Комаровой**

**Методические
рекомендации к
«Программе воспитания и
обучения в детском саду»**

Авторы-составители

А. В. Антонова, доктор педагогических наук

Н. А. Арапова-Пискарева

Н. Е. Веракса, доктор психологических наук

А. Н. Веракса

В. В. Гербова, кандидат педагогических наук

Н. Ф. Губанова, кандидат педагогических наук

О. В. Дыбина, доктор педагогических наук

М. Б. Зацепина, доктор педагогических наук

Т. С. Комарова, доктор педагогических наук

Л. В. Куцакова

В. И. Петрова, доктор педагогических наук

О. А. Соломенникова, кандидат педагогических наук
Э. Я. Степаненкова, кандидат педагогических наук
С. Н. Теплюк, кандидат педагогических наук

От авторов

Данное пособие представляет собой переработанный и дополненный вариант методических рекомендаций к «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой (М.: Мозаика-Синтез, 2006). В этом издании полностью переработаны разделы «Основные закономерности психического развития детей» и «Игровая деятельность».

Разделы пособия соответствуют разделам Программы и раскрывают особенности работы с детьми по реализации поставленных в ней воспитательно-образовательных задач.

Естественно, в кратких методических рекомендациях сложно в полном объеме изложить систему работы с детьми раннего и дошкольного возраста, поэтому вслед за данной книгой будут опубликованы пособия в помощь воспитателю по руководству разными видами детской деятельности, по обеспечению своевременного и полноценного развития ребенка на каждом возрастном этапе его жизни.

Мы хотим обратить внимание практических работников на некоторые положения, учет которых позволит сделать более радостной жизнь отдельной группы, более эффективной работу дошкольного учреждения в целом.

Методические рекомендации построены на основе принципов интеграции, наглядности, индивидуального подхода к

ребенку, которые прослеживаются в содержании всех разделов программы. Программные задачи сформулированы также с учетом принципов культуросообразности и природосообразности.

Для успешной реализации «Программы» в любом дошкольном учреждении необходимы слаженность в работе педагогического коллектива, взаимоуважение и взаимовыручка, оптимизм и культура общения. Дети должны воспитываться в атмосфере доброжелательности, уважительного отношения к их запросам и потребностям; знать, что их любят (всех и каждого в отдельности) и искренне радуются их успехам и достижениям.

Дошкольное учреждение – это живой творческий союз взрослых и детей. Дети должны активно участвовать в оформлении своей группы, холлов, коридоров, готовить поздравления и подарки взрослым к государственным праздникам, к юбилеям учреждения, родного города (поселка), сотрудникам к значительным событиям в их жизни (любимая воспитательница вышла замуж, музыкальный руководитель получил квартиру и т. п.).

Хорошо, если возвращение ребенка в группу (например, после болезни) будет замечено взрослыми, а в дни рождения дети будут принимать поздравления от сверстников, воспитателей своей группы и других работников детского сада.

Дошкольное учреждение следует оформлять детскими работами. Важно, чтобы детский сад стал для детей вторым до-

мом. Поэтому взрослый должен постоянно стремиться к тому, чтобы понять настроение и самочувствие каждого воспитанника, понять, что его тревожит. Необходимо заботиться о том, чтобы в группе была атмосфера доброжелательности, комфорта, стремление детей помочь друг другу.

В рамках гуманистической концепции дошкольного воспитания в «Программе» предусмотрено максимальное содействие становлению ребенка как личности, развитию активности детей в учебной и вне учебной деятельности. Занятия рассматриваются в «Программе» как важная, но не преобладающая форма обучения детей, поэтому программные задачи во всех возрастных группах представлены едиными блоками. Личный опыт и творчество, методическая литература позволят воспитателям определить, какие задачи целесообразнее решать на занятиях или вне их, когда и в каких условиях удобнее повторять программный материал.

В Программе даны примерные указания на то, какие виды занятий и в каком количестве проводятся в той или иной возрастной группе. Условия и режим работы ряда дошкольных учреждений изменились. Во многих из них занятия проводятся по подгруппам, практикуются дополнительные занятия (иностранный язык, хореография и т. п.). Все это возможно, но только если не сокращается время, отведенное на прогулку, сон, самостоятельную деятельность детей.

При составлении режима работы учреждения, определении условий организации режимных процессов администра-

ции следует неукоснительно руководствоваться документами СанПиНа (Гигиена детей и подростков. ДОУ. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы СанПи-Но. 2.4.1.1249-3 – Введены 20 июня 2003 г. См. пункт 2.12. Требования к организации режима дня в учебных заведениях).

Заведующим, старшим воспитателям, анализируя тот или иной педагогический процесс, необходимо в первую очередь оценивать ключевые моменты. Так, в самостоятельной деятельности оценивается умение детей занять себя играми и делами, отвечающими их возрастным показателям.

В «Программе» в конце каждого раздела даны ориентиры, которые должны помочь педагогам понять, какого уровня развития при правильной организации работы ДОУ могут достичь дети. Среди множества показателей отобраны те, которые дают объективную оценку освоенности определенных умений к концу года.

В практике сложились четкие структуры занятий по развитию речи, рисованию, лепке, физическому воспитанию. Возможны поиски новых вариантов структуры занятий, но побуждать педагога к их внедрению должна только целесообразность.

В последние годы появилось немало педагогических теорий, не проверенных в массовой практике и не отвечающих медицинским показателям, в частности, по физическому воспитанию, раннему обучению детей чтению, формированию элементарных математических представлений, рас-

крытию образа Я через ознакомление дошкольников с назначением (функциями) органов человеческого тела и т. п. Внедрение некоторых новых технологий в обучение зачастую приводит к интеллектуальным и физическим перегрузкам детей и нарушению инструкций по охране их здоровья, что недопустимо.

Мы настоятельно просим наших уважаемых коллег чаще и внимательнее читать введение в «Программу» – пояснительную записку.

И в «Программе», и в методических рекомендациях представлено содержание новых разделов и пути реализации новых программных задач. В разделе «Сенсорное воспитание» (с него начинается глава «Умственное воспитание») внимание практических работников обращено на необходимость ежедневной целенаправленной работы по обследованию предметов практически во всех видах деятельности, как совместных со взрослым, так и самостоятельных. Дана характеристика развивающей среды, способствующей оптимизации сенсорных процессов.

Предусмотренная «Программой» развивающая речевая среда нацеливает педагогов на ежедневный кропотливый труд по развитию речи как средства общения ребенка со взрослыми и сверстниками.

Впервые по сравнению со всеми программами представлен раздел «Культурно-досуговая деятельность». Подробно описаны составляющие этой деятельности (отдых, развле-

чение, праздники, самообразование, творчество), методика проведения праздников и досугов.

Особое место в «Программе» занимает ознакомление детей с художественной литературой как искусством и средством развития позитивного отношения к миру, интеллекта, речи. Читать детям следует ежедневно, руководствуясь программным репертуаром, терпеливо прививая интерес к книге, воспитывая будущего читателя.

И «Программу», и методические рекомендации завершает раздел «Игровая деятельность». В играх дети отражают те впечатления, которые они усвоили в дошкольном учреждении и приобрели путем личных наблюдений вне детского сада.

Разрабатывая методические рекомендации к «Программе воспитания и обучения в детском саду», авторы опирались на труды отечественных ученых – педагогов и психологов, заложивших и развивавших научные основы воспитания детей дошкольного возраста: Н. М. Аксариной, Е. А. Аркина, В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. А. Венгера, Н. А. Ветлугиной, Л. С. Выготского, О. М. Дьяченко, Р. И. Жуковской, А. В. Запорожца, А. В. Кенеман, П. Ф. Лесгафта, А. М. Леушиной, В. И. Логиновой, М. И. Лисиной, А. С. Макаренко, В. Г. Нечаевой, Н. П. Сакулиной, А. В. Суровцевой, В. А. Сухомлинского, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, Е. А. Флериной, В. Н. Шацкой, С. Т. Шацкого, Д. Б. Эльконина и многих других исследователей.

Основные закономерности психического развития детей

Психическое развитие ребенка зависит от целого ряда факторов. Прежде всего от тех качеств, которые заложены в нем природой. Они характеризуют строение и функции его организма. Особая роль отводится нервной системе и мозгу, благодаря которому ребенок может освоить сложные виды психической деятельности. Даже такое близкое по строению мозга существо, как человекообразная обезьяна, не сможет стать полноценным человеком и освоить сложные виды предметной деятельности. Другими словами, именно человеческий мозг является условием того, что младенец станет человеком.

Однако наличия врожденных качеств недостаточно для того, чтобы психическое развитие ребенка протекало успешно. Как показали исследования, если ребенок попадает в особую среду, например, оказывается среди животных, то его развитие затрудняется. Он начинает осваивать формы поведения, характерные для окружающих его животных. Сравнительные наблюдения за развитием ребенка и животного в социальной и биологической среде показывают, что животное в любых условиях остается животным, в то время как ребенок в социальной среде становится человеком, а в животной

среде приобретает свойства животного. Данное обстоятельство указывает на два важных фактора, оказывающих влияние на развитие ребенка: на чрезвычайную пластичность мозга малыша, которая позволяет осваивать сложные формы поведения, и на роль социального окружения.

В животном мире определенный уровень развития обеспечивается биологической формой наследования, то есть возможности развития того или иного живого вида определяются наследственностью. В человеческом же обществе психические свойства передаются благодаря социальному наследованию. Дело в том, что каждое поколение сохраняет свой опыт в орудиях и продуктах деятельности, которые были получены в конкретный исторический период развития общества. Поэтому психическое развитие ребенка обуславливается не столько наследственными качествами, сколько особенностями той культуры, которая сохраняется в обществе. Овладевая соответствующей человеческой культурой – и в первую очередь способами действий с различными предметами, ребенок развивает психические качества, необходимые для действия с теми культурными образцами, которые дает ему взрослый.

Любой объект, предлагаемый ребенку взрослым, обладает двумя типами свойств – так называемыми натуральными, физическими свойствами и свойствами культурными, или предметными (то есть такими качествами, которые характеризуют объект с точки зрения его употребления в данном че-

ловеческом обществе). Необходимо понимать, что если натуральные свойства объектов доступны ребенку при непосредственном взаимодействии, то культурные свойства (такие как цвет, форма, величина и др.) могут быть познаны только с помощью взрослого. Специфика развития ребенка определяется в первую очередь освоением культурных свойств различных объектов.

Отечественные психологи считают, что полноценное развитие ребенка возможно только благодаря умелому руководству со стороны взрослого. Однако не менее важную роль в психическом развитии играет активность самого ребенка. Недостаточно только того, чтобы у малыша была нормальная наследственность, пластичный мозг, чтобы он воспитывался в культурной среде, необходимо, чтобы он сам совершал определенные формы активности, управление которыми осуществляет взрослый. Эти формы активности организуются в сложные системы деятельности, освоение которых является главной задачей в становлении детской психики. В процессе овладения различными видами деятельности у ребенка происходит развитие мозга, который представляет собой физиологическую основу сложных видов психической деятельности. Важно отметить, что мозг является не столько условием психического развития, сколько результатом организации собственной активности ребенка под управлением взрослого.

Действия, которые усваивает ребенок (вытирание поло-

тенцем, еда с помощью ложки и др.), обеспечивают не только развитие мозга, но и развитие психики. Эти действия первоначально выступают как практические, с помощью которых достигается определенный результат. Параллельно с развитием внешних действий у ребенка начинают развиваться внутренние действия, составляющие основу психического развития. К внутренним действиям относятся действия восприятия, мышления, воображения, памяти и т. п., позволяющие ребенку ориентироваться в окружающей действительности и знакомиться с условиями ситуации, в которой он будет действовать. Первоначально ориентировочные действия оказываются как бы слитыми с внешними. Затем по мере развития ребенка ориентировочные действия начинают предшествовать внешним исполнительным действиям. Если малышу предложить сложить кубики в коробку, то он начнет делать это хаотично, а ребенок более старшего возраста будет выполнять задание более аккуратно – сначала примерит кубики к коробке, а затем станет складывать их ровными рядами. Развитие ориентировочных действий происходит за счет того, что в рамках выполнения практического действия ребенку приходится решать особую задачу по выявлению и анализу условий, в которых это практическое действие осуществляется. Постепенно, по мере развития ребенка, ориентировочная часть действия интериоризируется, то есть происходит процесс перехода внешнего действия во внутреннее умственное действие. Ребенок начинает выпол-

нять ориентировку «в уме». Характерным примером такого типа ориентировочных действий может быть следующая ситуация: двухлетнему ребенку предлагается пирамидка с разными по размеру кольцами, которую нужно собрать таким образом, чтобы внизу были самые большие кольца, а сверху они постепенно уменьшались. Малыши начнут выполнять это задание, не учитывая размер колец, и в собранных ими пирамидках будут чередоваться большие и маленькие кольца. Дети средней группы станут действовать иначе: некоторые из них, прежде чем собирать пирамидку, разложат кольца в ряд – от большого к маленькому. Такое расположение колец свидетельствует о решении ребенком особой задачи – поиска последовательности, в которой необходимо располагать кольца. Эту задачу ребенок решает предварительно, прежде чем начать собирать пирамиду. Здесь мы видим конкретное ориентировочное действие, выполняемое во внешней материализованной форме. Если же попросить собрать пирамидку детей подготовительной группы, то они будут сразу (без предварительного раскладывания колец) собирать кольца в нужной последовательности. Такие действия указывают на то, что ребенок уже мысленно определил последовательность надевания колец и выполняет эту задачу сразу, «с места». В приведенных примерах прослеживается порядок развития ориентировочных действий, который связан с решением конкретной практической задачи.

В исследованиях отечественных нейрофизиологов было

установлено, что различные участки мозга ребенка развиваются в зависимости от того, насколько активно и в какую деятельность включается малыш. Оказалось, что существуют особые периоды, в которые развитие тех или иных отделов мозга происходит наиболее интенсивно. Такие периоды были названы «сензитивными». Если в этот период ребенок включается в адекватную для него деятельность, то соответствующие участки мозга развиваются эффективно и психическое развитие ребенка достигает высокого уровня. Вместе с тем если подобного освоения деятельности не происходит, то может наблюдаться отставание в развитии, компенсировать которое в дальнейшем достаточно сложно. Например, развитие восприятия ребенка происходит в раннем и дошкольном возрасте и связано с освоением предметной, изобразительной деятельности и конструирования; развитие воображения происходит в дошкольном возрасте и связано со становлением игровой деятельности.

Характер взаимодействия педагога с ребенком определяется выбором стратегии образовательной работы, то есть ролью взрослого в детском развитии. Можно выделить три подхода к определению такой стратегии.

В рамках одного из них предполагается, что обучение должно приспособливаться к развитию. Существует целый ряд психологических и психолого-педагогических направлений, которые строятся на основе этого подхода. Ярким его представителем был Ж. Пиаже, который считал, что ребенок

должен самостоятельно осваивать способы взаимодействия с объектами. До тех пор пока они не освоены, развитие ребенка не может перейти на качественно новый уровень. Таким образом, Ж. Пиаже рекомендовал следовать за логикой выработки самим ребенком способов взаимодействия с миром, то есть контролировать развитие дошкольника и предоставлять ему возможность взаимодействовать со средой.

В соответствии со вторым подходом, называемым акселерация развития, взрослый, который довлеет над ребенком, должен обучить его таким способам взаимодействия с объектами, которые выходят за рамки возможностей воспитанника. В этом случае дети осваивают нехарактерные для их возраста виды действий и знаний, что часто приводит к механическому заучиванию информации. Акселерация довольно часто встречается в семейном воспитании: родители стремятся дать детям знания, к освоению которых они еще не готовы.

Третий подход разрабатывали известные отечественные ученые, такие как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. Согласно этому подходу, специфика развития дошкольника связана с присвоением элементов человеческой культуры, а значит, решающим в развитии ребенка оказывается обучение. Именно оно «ведет» за собой развитие, однако одновременно важно учитывать «зону ближайшего развития»¹.

¹ Зона ближайшего развития – расхождение между задачами, которые ребенок

Л. С. Выготский считал, что формирование ребенка происходит в особых условиях, которые он называл социальной ситуацией развития, создающей зону ближайшего развития. Она определяется содержанием образования, которое дает возможность для сотрудничества ребенка и взрослого. А оно, в свою очередь, предполагает активность ребенка и взрослого в освоении различных знаний, предлагаемых (а не навязываемых) взрослым.

А. В. Запорожец, развивая идеи Л. С. Выготского, ввел понятие «амплификация развития». Ее суть заключается в том, чтобы максимально расширить зону ближайшего развития ребенка, то есть насытить процесс образования различными видами детской деятельности. Амплификация развития может рассматриваться как расширение способов взаимодействия ребенка-дошкольника со взрослым по поводу различных ситуаций, характерных для детской культуры.

Д. Б. Эльконин говорил о том, что по мере развития общества постепенно возник разрыв между возможностями детей и требованиями, которые предъявляет к ним общество. Этот разрыв преодолевается за счет особого периода в развитии человека, получившего название «детство». Детство не просто время спонтанной и свободной активности ребенка. Это очень важный период. Проживая его, ребенок приобретает

решает с помощью взрослого, и теми задачами, которые ребенок решает самостоятельно. Зона ближайшего развития определяется теми способами и средствами культурного действия, которые ребенок осваивает в настоящий момент.

умения, которые в дальнейшем позволят ему освоить мир взрослых.

Мы исходим из того, что наиболее продуктивной стратегией в образовательной работе с детьми является амплификация, согласно которой жизнь ребенка необходимо максимально насытить различными видами и формами активности, составляющими основу детства и позволяющими ему в дальнейшем успешно войти во взрослую жизнь. Важно подчеркнуть: детство – это не этап «перетаскивания» ребенка во взрослую жизнь, а самоценный период, обладающий собственным богатым содержанием, которое должно быть представлено максимально полноценно в образовательной работе с детьми.

Особенность образовательной работы с детьми дошкольного возраста заключается в том, что, попадая в детский сад, они выходят за рамки установившихся семейных отношений. Такая ситуация является для ребенка эмоционально напряженной, поэтому задача педагога заключается в том, чтобы сделать ее максимально комфортной, для чего необходимо учитывать индивидуальность каждого ребенка. Кроме того, необходимо выработать некоторые общие стратегии взаимодействия с ним. Одна из них состоит в максимально возможной поддержке детской инициативы со стороны педагога, «провоцируемой» стремлением действовать по подражанию, так же, как взрослые.

Отечественный психолог Н. Н. Поддьяков подчеркивал:

в образовательном процессе четко выделяются две формы детской активности. Первая определяется содержанием, предлагаемым взрослым, и связана с трансляцией культурных образцов, адекватных периоду детства, и форм детской активности. Другая форма исходит, наоборот, от ребенка. Он сам является инициатором обследования различных объектов и выступает в роли экспериментатора, пытающегося понять сложные зависимости в окружающем мире. Н. Н. Поддьяков считал, что очень важно поддерживать эту бескорыстную познавательную активность детей.

Таким образом, образовательная работа с детьми предъявляет к взрослому особые требования. С одной стороны, он выступает в роли посредника между культурой и ребенком и предлагает ему различные ее образцы. С другой – является посредником между дошкольником и культурой: поддерживая его инициативу, пытается приспособить культуру к ребенку. Эта непростая для взрослого позиция становится причиной того, что на первый план выступает либо один аспект работы с детьми, либо другой. Крайними формами являются акселерация и такой подход, при котором образовательная работа целиком следует за детским развитием.

При работе с детьми взрослый вступает в непосредственный эмоциональный контакт с ними. Важность эмоциональных переживаний, особенно на ранних этапах развития, подчеркивали представители психоаналитической концепции. Один из разработчиков такого подхода, Э. Эриксон, под-

черкивал: на различных возрастных этапах перед ребенком встают особые задачи развития, и успешное решение их возможно только с помощью взрослого, который создает социальную ситуацию развития, обеспечивает познавательную активность дошкольника, предъявляет культурные образцы для освоения и поддерживает детскую инициативу. Но главное, взрослый несет ответственность за решение базовых жизненных задач, которые определяют судьбу ребенка: малыш либо принимает этот мир и самого себя, либо относится к нему с недоверием и не верит в собственные силы.

Все многообразие форм работы с детьми осуществляется в конкретных образовательных ситуациях, которые создает педагог или которые возникают стихийно при взаимодействии ребенка с окружающим миром. Поэтому перед педагогом стоит особая задача – продумать и проанализировать конкретные ситуации, в которых происходит образовательная работа с детьми. Приведем некоторые общие рекомендации по их организации. Прежде всего следует стремиться к тому, чтобы дети достаточно четко могли уяснить, в какой именно ситуации они оказываются (прогулка, занятие или свободная игровая деятельность), ибо специфика проживания каждой из них связана и с мотивацией, и с необходимыми энергетическими затратами. Вот почему необходимо подготовить ребенка к началу и окончанию образовательной ситуации.

Известно, что любая ситуация в системе дошкольного об-

разования организуется взрослым, который всегда является явным или неявным ее участником. В этом смысле взрослый представляет собой устойчивую характеристику любой образовательной ситуации, которая определяется и конкретными особенностями времени и места, и особенностями личности педагога. Следовательно, эффект образовательной работы зависит не только от программы, но и от личности воспитателя, который даже самую обычную ситуацию может сделать эмоционально насыщенной, привлекательной и интересной для ребенка.

Обратим внимание на стиль общения педагога с воспитанниками. Среди наиболее типичных стилей можно выделить такие, которые оказывают большое влияние на результаты образовательной работы.

Широко известен так называемый авторитарный стиль воспитания, при котором взаимодействие взрослого с ребенком сводится к системе жестких предписаний, требующих безоговорочного выполнения. Этот стиль подавляет инициативу и очень часто приводит к невротизации личности ребенка.

Другой стиль может быть охарактеризован как гиперопека. Такой способ взаимодействия, предоставляя ребенку надежную защиту, на самом деле, так же как и авторитарный стиль, ограничивает его самостоятельность, делает предельно зависимым от взрослого, лишает инициативности, что способствует развитию тревожности.

Выделяется также попустительский стиль: взрослый только формально «обозначает» свое присутствие в образовательном процессе, при этом он не заинтересован в реальных достижениях ребенка, который оказывается предоставленным сам себе, хотя педагог и находится рядом. При этом он воспринимает ребенка скорее как помеху для собственной активности (взрослый может быть лоялен к детям, но не вникать в их проблемы).

Как наиболее позитивный можно обозначить демократический стиль воспитания, при котором ребенок рассматривается как полноправный участник образовательного процесса, а взрослый выступает как лицо, заинтересованное в сотрудничестве с ним. Педагог поддерживает его инициативу при обсуждении или выполнении различных дел, но не освобождает от ответственности. Наоборот, ребенок наделяется полномочиями и одновременно ответственностью за выполнение принятой задачи.

Еще одной областью образовательной работы, изучению которой было посвящено много исследований, является система оценивания детского поведения. Здесь особенно выделяются представители бихевиорального подхода², в частности, концепции оперантного научения³, в соответствии с

² Бихевиоризм – направление в психологии, считающее предметом психологии поведение, которое понимается как совокупность двигательных и сводимых к ним словесных и эмоциональных ответов (реакций) на воздействия (стимулы) внешней среды.

³ Оперантное научение – форма научения, характеризующаяся тем, что под-

которой выделяют два типа оценивания – негативное и позитивное. Любое негативное оценивание действий ребенка нежелательно, важна позитивная оценка. При этом взрослый должен подчеркивать, за что именно он хвалит ребенка (например: «Ты сегодня очень постарался и сам надел колготки. Молодец!»). К сожалению, в отечественной образовательной практике (как в семье, так и в системе дошкольного образования) широко распространены запрещающие правила, которые влекут за собой негативную оценку детского поведения: «Сколько раз я тебе говорил, что так нельзя делать!». Необходимо свести к минимуму количество запретов и по возможности преобразовать их в содержательные указания для совершения продуктивного действия. Например, вместо фразы: «Нельзя бежать по лестнице» – следует сказать: «По лестнице нужно идти шагом, держась за перила». В этом случае взрослый не только тормозит нежелательную активность ребенка, но и дает ему возможность реализовать свои побуждения в приемлемой для системы образования форме.

Таким образом, процесс детского развития представляет собой многоуровневое системное явление, характеризующееся наследственными факторами, социальной ситуацией развития, организуемой взрослым, и деятельностью самого ребенка, осуществляемой под руководством взрослого. Только благодаря гармоничному сочетанию этих факторов можно достичь позитивных результатов в развитии ребенка.

Первая группа детей раннего возраста

В отечественной психологии младенчество рассматривается как особый возраст, в котором устанавливается эмоционально-личностное общение ребенка со взрослым и который характеризуется особой социальной ситуацией развития. Все в жизни младенца – появление предметов, передвижение, изменение положения тела, кормление, купание и многое другое – обеспечивается взрослым. Следовательно, ребенок испытывает максимальную нужду в нем, но при этом у него практически отсутствуют средства воздействия на взрослого, который является предметом его деятельности. Первые формы воздействия ребенка на взрослого представляют собой крик или плач. Общение взрослого с младенцем рассматривается как ведущая деятельность в данном возрасте. Это означает, что для младенца чрезвычайно важно, чтобы общение было максимально эмоционально насыщенным и вызывало у него положительный эмоциональный отклик. В ходе освоения деятельности общения происходят поистине фундаментальные сдвиги в психическом развитии младенца: развиваются познавательная и эмоционально-личностная сферы, осуществляется подготовка к следующему виду ведущей деятельности.

Сложность развития ребенка, особенно в первые месяцы

жизни, обусловлена тем, что он не может отличить того, что происходит в нем самом, от тех воздействий, которые оказываются на него извне. Другими словами, он не различает внешний и внутренний мир. Младенец не понимает смысла состояния, в котором находится. Единственное, что может сделать малыш – проявить активность в виде движений или крика. В этот момент особая роль отводится матери, которая интерпретирует реакции ребенка и начинает действовать с ним в зависимости от этой интерпретации. В ответ на действия матери ребенок проявляет определенные реакции, которые служат источником информации о правильности или неправильности выбранной взрослым стратегии поведения. Это приводит к тому, что постепенно у ребенка начинает формироваться особый язык общения, в соответствии с которым он начинает ожидать определенных ответных действий матери на свою реакцию. Характер этого общения будет зависеть от того, насколько мать хорошо понимает язык младенца. Так, ребенок может кричать по-разному в зависимости от того, болит ли у него живот, хочет ли он есть, ограничен ли он в движении и т. д. Если мать умеет распознавать эти крики, то тогда и сам малыш начинает «понимать», как с помощью крика нужно выражать собственное состояние. Другими словами, ребенок начинает обращаться к матери, выражая особенности своих переживаний. У младенца фактически появляется психика как система особого отражения состояния собственного тела.

У ребенка начинает развиваться особое опосредствованное взрослым поведение, регулирующее телесные функции и состояния. Таким образом, совершается первый шаг в развитии образа Я ребенка, который на начальном этапе связан исключительно с переживанием состояния собственного тела. Если взрослый неадекватно воспринимает реакции младенца, то образ телесного Я ребенка искажается.

В качестве примера можно рассмотреть широко известное в психологической науке явление госпитализма. Этот феномен был обнаружен у младенцев в домах ребенка. Главная задача, которую ставили перед собой воспитатели, заключалась в том, чтобы обеспечить уход за ребенком. С этой целью соблюдались режимные моменты: всех детей вовремя кормили, переодевали, проветривали помещение и т. п. Однако на особенности индивидуальных реакций ребенка обращалось гораздо меньше внимания. В результате у младенца не вырабатывался индивидуальный язык общения со взрослым, что приводило к сильному отставанию в речевом и двигательном развитии. Такие дети становились пассивными и фактически развивались по типу детей с задержкой психического развития.

Аналогичные нарушения развития наблюдаются и в случае, когда ребенок воспитывается в семье, но при этом отношение к нему со стороны взрослого оказывается неадекватным. Можно выделить два наиболее распространенных типа неадекватного взаимодействия матери с ребенком – симбио-

тический и скрыто-отвергающий. При симбиотическом типе взаимодействия мать оказывается буквально слитой с ребенком, но, поскольку она все делает за него, он лишен возможности почувствовать ответную реакцию со стороны взрослого. Это приводит к замедлению развития ребенка, которое проявляется в том, что младенец с трудом засыпает самостоятельно, капризничает, чувствует себя спокойно только в непосредственном контакте с матерью. При скрыто-отвергающем типе взаимодействия также происходит нарушение детского развития. Хотя мать находится рядом с ребенком, она фактически не дает ему знать о результатах собственной активности, поскольку на самом деле она не испытывает интереса к жизни малыша. В результате ребенок остается как бы наедине с самим собой и внешний мир оказывается для него закрытым. Главным следствием такого обращения взрослого и младенца может стать явление аутизма, когда ребенок перестает реагировать на внешние воздействия из-за отсутствия адекватной обратной связи с окружающим миром.

В этом возрасте характер взаимоотношений матери и младенца определяет последующее эмоциональное развитие ребенка. Дети, которые испытывают эмоциональные проблемы в раннем и дошкольном возрасте, как правило, находились либо в симбиотическом, либо в скрыто-отвергающем взаимодействии с матерью.

Развитие своеобразного языка ребенка и взрослого отра-

жается в появлении особой реакции, которая получила название комплекс оживления. Комплекс оживления характеризуется тем, что ребенок начинает выделять взрослого как особого партнера по общению. При приближении взрослого малыш улыбается, гулит, активно перебирает ручками и ножками. Если первоначально ребенок улыбается любому взрослому, то постепенно (в возрасте 3–6 месяцев) происходит сужение направленности его активности до нескольких близких, предпочитаемых людей. В этот период наблюдается все большая детализация языка телесных проявлений ребенка по отношению к ухаживающему за ним взрослому. Наблюдая за тем, где находится мать, и видя, что она собирается уйти, ребенок будет пытаться удержать ее около себя. К 8 месяцам малыш уже способен ползать и активно может двигаться за родителем. В передвижении ребенка взрослый выступает центром надежности, отталкиваясь от которого он может исследовать окружающий мир. Если взрослый находится рядом и ребенок уверен в том, что в опасной ситуации к нему придут на помощь, его активность возрастает. Другими словами, к концу первого года жизни у малыша на основе повседневного взаимодействия со взрослым формируется некое общее представление о доступности и отзывчивости родителя.

Особое внимание следует уделить исследованию, проведенному М. Эйнсуорт, которая в течение первого года жизни детей наблюдала за взаимодействием малышей и их матерей.

Когда детям исполнилось 12 месяцев, М. Эйнсуорт решила посмотреть, как они будут себя вести в новой обстановке. Для этого мамы приводили детей в специальную игровую комнату и сначала оставляли малышей с незнакомым взрослым, а затем в одиночестве. Наблюдая за поведением детей, М. Эйнсуорт выделила три типа их поведения по отношению к матери: надежный, избегающий и амбивалентный.

Дети, обладавшие надежным типом поведения, довольно скоро после прихода в игровую комнату начинали использовать мать в качестве отправной точки для своих исследований окружающей обстановки. Но когда она покидала комнату, их познавательная активность снижалась, а иногда они проявляли заметную обеспокоенность. Когда мать возвращалась, они активно ее приветствовали и некоторое время оставались рядом с ней. Как только к ним опять возвращалась уверенность, они с готовностью возобновляли свои занятия. Оказалось, что матери таких детей чувствительны к своим малышам и быстро реагируют на их плач и другие сигналы. Они всегда были доступны детям и делились своей любовью, когда малыши нуждались в утешении.

Избегающий тип поведения характеризовался достаточно независимыми действиями младенцев в незнакомой ситуации. Оказавшись в игровой комнате, они сразу же начинали изучать игрушки. Во время своих исследований дети не использовали мать в качестве отправной точки, они даже не подходили к ней и не смотрели на нее. Создавалось впечат-

ление, что они ее просто не замечали. Малыши не проявляли беспокойства, когда мать покидала комнату, и не искали близости с ней, когда она возвращалась. Если она пыталась взять ребенка на руки, он старался этого избежать. Подобная независимость может показаться проявлением исключительного здоровья детей, однако, по мнению М. Эйнсуорт, такие малыши на самом деле переживают сильные эмоциональные трудности. Их матери, как правило, склонны к отвержению детей, поэтому малыши в домашней обстановке чувствуют себя неуверенно. Попав же в новую ситуацию, дети выбирают оборонительную стратегию и не надеются на помощь матери (поскольку та не оказала должной поддержки в прошлом), а наоборот, стараются забыть о своей потребности в ней. Психологи показали, что такие дети в дошкольном возрасте стремятся идеализировать себя в глазах других. Это связано прежде всего с тем, что на протяжении своей жизни они неоднократно переживали нехватку поддержки со стороны родителей. Поскольку малыш не может понять причины такого поведения родителей, он зачастую начинает считать, что взрослые поступают так, потому что он делает что-то неправильно. Поэтому, чтобы оградить себя от дальнейших страданий, ребенок старается изобразить себя достойным родительского внимания. Ребенок начинает демонстрировать зависимое поведение, чрезмерно ориентируясь на оценку других детей и взрослых. В дальнейшем это может привести к тому, что он, найдя себе неформального

лидера, будет выполнять любые его указания, чтобы психологически «угодить» ему, попадая тем самым в сильную психологическую зависимость.

Дети, продемонстрировавшие амбивалентный тип поведения в незнакомой ситуации, держались настолько близко к матери и так беспокоились по поводу ее местонахождения, что практически не занимались исследованиями. Они приходили в крайнее волнение, когда мать покидала комнату, и проявляли заметную амбивалентность⁴ по отношению к ней, когда она возвращалась. Они то тянулись к ней, то сердито отталкивали ее. Дома эти матери, как правило, обращались со своими малышами непоследовательно: иногда они были ласковыми и отзывчивыми, а иногда нет. Такая непоследовательность в воспитании порождала у малышей неуверенность относительно того, будет ли мама рядом, когда они будут в ней нуждаться. Дети очень расстраивались, когда мать покидала игровую комнату, и настойчиво пытались восстановить контакт с ней, когда она возвращалась, хотя при этом также изливали на нее свой гнев.

Важно отметить, что дети, обладающие надежным типом поведения, склонны к дружеским отношениям со сверстниками (поскольку они обладают первичным позитивным, основанным на доверии опытом общения с людьми и ожидают

⁴ Амбивалентность – двойственность переживания, когда один и тот же объект вызывает у человека одновременно противоположные чувства, например, любви и ненависти.

от других аналогичного позитивного общения), в то время как малыши с другими типами поведения демонстрируют в дошкольном учреждении негативные установки.

Дети, обладающие надежным типом поведения, не являются зависимыми. Наоборот, они используют взрослого лишь в качестве твердой опоры, которая позволяет ребенку реализовать себя в той или иной деятельности. Как показали исследования американских психологов, в дошкольном учреждении такие дети наиболее компетентны в общении со сверстниками и наиболее самостоятельны (они используют педагога лишь как ориентир в ходе собственной активности). Дети, демонстрирующие избегающий или амбивалентный тип поведения, наоборот, стараются находиться рядом с педагогом, они «прилипают» к нему. Такие дети даже не пытаются самостоятельно решать задачи, они сразу же обращаются за помощью ко взрослому. Понятно, что подобное поведение приводит к затруднению процесса социализации детей, потому что они просто не имеют возможности общаться со своими сверстниками. При поступлении в школу эти дети испытывают большие трудности, поскольку теперь им нужно осваивать новый материал и следовать принятым нормам. Поскольку в школе возрастает роль объективной оценки их возможностей, они часто оказываются неуспешными в силу своей пассивности и зависимости от внешних факторов. Как правило, у них снижена познавательная активность, они хуже усваивают новый материал и в конечном итоге вызывают

недовольство у самих родителей. Таким образом, ситуация приобретает свойство цикличности: неуспех ребенка приводит к ухудшению отношений с родителями, что в свою очередь еще больше подавляет его активность. Задача педагога заключается в том, чтобы поддерживать таких детей в группе. Их родителям желательно не говорить об отрицательных качествах детей. Вместе с тем, отмечая положительные черты, нужно быть умеренным в их оценке и предлагать родителям продуктивные виды взаимодействия со своими детьми.

Многие зарубежные исследования, прежде всего психоаналитического направления, доказали: младенчество является едва ли не самым главным периодом в жизни ребенка с точки зрения формирования его сознания и управления своим поведением. Дальнейшее развитие произвольности поведения зависит от особенностей взаимодействия взрослого и ребенка именно в этот период. Э. Эриксон, занимавшийся проблемами детского развития, отмечал, что в период младенчества (и с этим нельзя не согласиться) чрезвычайно важно установить такое общение ребенка со взрослым, которое способствовало бы формированию чувства доверия к окружающим. В противном случае у ребенка начнет развиваться недоверие к миру, которое будет тормозить его познавательную активность и формирование личности в целом. А такое чувство доверия может возникнуть только на основе эмоционального общения с малышом (в том числе в речевой форме), позитивного, спокойного, ровного отноше-

ния к нему взрослого, без резких эмоциональных взрывов и неожиданных изменений положения тела, без нарушения режима кормления.

Период младенчества состоит из двух микропериодов: первый охватывает возраст от рождения до 6 месяцев, второй – от 6 месяцев до одного года. В первом микропериоде развиваются сенсорные системы. В исследованиях психологов (А. Гезелл, Ж. Пиаже, Т. Бауэр и др.) показано, что дети способны к различению внешних воздействий. Это говорит о том, что, с одной стороны, младенец очень чуток к изменениям окружающей обстановки, а с другой – у него еще нет достаточных средств для того, чтобы адекватно на них реагировать. Именно поэтому нужно не только обогащать окружение ребенка, но и обеспечивать постоянный положительный эмоциональный контакт со взрослым, чтобы у младенца развивались адекватные формы реагирования на него: гуление, лепет и другие эмоциональные реакции. Второй микропериод характеризуется развитием хватательных движений, которые осуществляются под контролем зрения (зрение следует за рукой). Согласно Ж. Пиаже, зрение и рука первоначально существуют независимо друг от друга, но уже в возрасте 3 месяцев младенец может совершать следящие движения глазами за медленно перемещающимся объектом. Правда, как только предмет скрывается за экраном, малыш «забывает» о его существовании. При этом ребенок не пытается увидеть объект с другой стороны экрана. Скрывшийся

объект как бы перестает для него существовать. Для сравнения можно привести поведение собаки в аналогичной ситуации. Если мы бросим мячик так, чтобы он вкатился в трубу, то собака побежит к ее противоположному концу. Другими словами, собака начинает предвосхищать появление мяча. У младенца 4–7 месяцев рука начинает вести за собой зрение, следствием чего становится развитие манипулирования, которое выражается в перемещении предметов, извлечении из них звуков, появлении соотносящих действий (объект приближается или отдаляется от ребенка).

В возрасте 7 месяцев у ребенка начинает формироваться представление об объекте. Однако объект еще не существует сам по себе, а включен в определенные связи и отношения с другими объектами.

Сам факт видения объекта очень важен, потому что у младенца появляется возможность сосредоточиться на предмете. В младенческом возрасте в качестве такого предмета выступает взрослый. Другие же предметы не вызывают у ребенка интереса. Своеобразие общения взрослого с ребенком в первые месяцы жизни характеризуется непосредственным телесным контактом: взрослый наклоняется к малышу, берет его на руки и т. д. По мере развития ребенка взрослый начинает вносить в ситуацию общения предмет. Это может быть погремушка, кукла и т. п. Сначала предмет помещается между лицом ребенка и взрослым и выступает как своеобразная преграда для младенца, который хочет увидеть взрос-

лого. Постепенно объект начинает выделяться ребенком, и он начинает сосредотачиваться на предмете. М. И. Лисина показала, что такое сосредоточение на объекте оказывается более длительным в том случае, если ребенок находится на руках у взрослого. Но как только взрослый уходит, младенец теряет интерес к предмету, бросает его и начинает плакать. Обычно взрослый тут же возвращается и дает его ребенку. В этом случае объект выступает своеобразным средством для привлечения внимания взрослого к ребенку. Поэтому необходимо сделать так, чтобы ребенок захватывал игрушки не только тогда, когда находится на руках у взрослого, но и тогда, когда взрослый наклоняется к малышу, лежащему в кроватке, или удерживает игрушку над его грудью. Кроме того, ребенок должен освоить несколько конкретных действий (стучать погремушкой, катить мяч, вынимать из коробки и вкладывать в нее предметы, открывать коробку и т. д.), научиться действовать с предметами разнообразными способами в зависимости от их свойств (резиновые игрушки сжимать и прислушиваться к издаваемым ими звукам; шары и мячи катать; мелкие предметы вынимать из коробки или других предметов большей емкости и вкладывать в них).

Поскольку интерес ребенка обычно сосредоточен на родителях, то и первые слова, которые осваивает малыш, также связаны с ними. Развитие речи в раннем возрасте происходит интенсивно, что связано в первую очередь с развитием восприятия предметов. В младенческом возрасте число вос-

принимаемых ребенком предметов относительно невелико, что ограничивает развитие речи как средства различения и названия предметов.

Поскольку все объекты являются новыми, ребенок попадает в ситуацию неопределенности, и только если взрослый находится рядом и готов общаться с ним, то у малыша появляется желание взаимодействовать с предметным миром. В отечественной психологии эта линия развития связана с ролью ведущей деятельности. Согласно А. Н. Леонтьеву, ведущая деятельность – это такая деятельность, в процессе овладения которой происходит психическое развитие ребенка и подготавливается переход к другой ведущей деятельности. В младенчестве в качестве ведущей деятельности выделяется эмоционально-личностное общение ребенка и взрослого. В ходе этого общения происходит психическое развитие ребенка: он начинает выделять взрослого и окружающие предметы. Особенность восприятия предметов заключается в том, что младенец не может проанализировать их свойства, однако способен различать их. В своих исследованиях Т. Бауэр показал, что если перед младенцем поместить на небольшом расстоянии (около 70 см) конус, то можно увидеть, как его взгляд остановится на этом объекте, а затем он будет переводить взгляд, вновь возвращаясь к предмету. Постепенно частота возвращения взгляда будет затухать, и объект перестанет вызывать интерес. Если конус заменить другим объектом, например, кубом, то можно будет увидеть, как

частота фиксации взгляда на объекте опять возрастет. Подобные наблюдения, проведенные над большой группой детей, дают возможность утверждать, что уже в младенческом возрасте существует механизм, позволяющий различать окружающие предметы. Однако подобное различие не позволяет говорить о том, что дети воспринимают эти объекты, поскольку восприятие предполагает анализ свойств предмета, чего младенцы сделать неспособны.

Рассмотрим простой пример. В исследованиях Дж. Гибсона была смоделирована следующая ситуация. На поверхность стола помещалось стекло гораздо большего размера, чем сам стол (край стекла выступал за край стола). С одной стороны стола стояла мать младенца. С противоположной стороны на столе находился младенец, который начинал ползти к матери. В тот момент, когда он достигал края стола, он останавливался, что, с точки зрения Дж. Гибсона, указывало на способность ребенка видеть глубину обрыва. А. В. Запорожец предложил Дж. Гибсону изменить условия опыта: раскрасить стол в два цвета – черный и белый. В этом случае ребенок также начинал ползти к матери, но, как только он доползал до границы разделения цветов, останавливался. Этот опыт наглядно показывает, что ребенок действительно различает участки с разной фактурой, но еще не воспринимает глубину как признак восприятия, в противном случае он бы прополз по раскрашенному столу. Можно предположить, что ребенок видит объект, но не понимает его особен-

ностей.

Тем не менее уже в младенческом возрасте появляются элементы мышления, которое носит наглядно-действенный характер. Их появление связано с развитием акта хватания, благодаря чему ребенок оказывается способен удерживать небольшие предметы в руке. В возрасте примерно 7-10 месяцев он может не только удерживать предмет, но и манипулировать им, например, встряхивать, извлекая таким образом звуки, или ударять им по другому предмету. Манипуляции с предметами (в присутствии взрослого) дают малышу дополнительную информацию об их свойствах и подготавливают развитие мышления.

Как известно, мышление возникает в процессе решения проблемных ситуаций. Первые проблемные ситуации появляются у детей в возрасте примерно 8 месяцев, что связано с развитием ползания. Умение выделить предмет среди других и усовершенствование хватания могут поставить ребенка перед ситуацией, в которой он стремится достичь объект, находящийся на некотором расстоянии от него или загороженный другими предметами. Преодоление препятствий указывает на возникновение первых простейших проблемных ситуаций. Обычно они разрешаются за счет отодвигания препятствия. В целом восприятие и мышление ребенка еще не развиты, происходит лишь подготовка к развитию этих процессов.

Память младенца также очень ограничена. В основном

она связана с образами близких взрослых. Эта особенность памяти позволяет взрослому управлять состоянием ребенка, отвлекая его, например, от нежелательных действий с теми или иными предметами. Достаточно взять ребенка на руки, поднести его к окну – и сознание малыша оказывается погруженным в новые впечатления. К концу первого года жизни ситуация кардинально меняется в связи с появлением так называемых мотивированных представлений. К этому возрасту у младенца формируются образы эмоционально привлекательных для него предметов (в качестве таковых могут выступать, например, различные игрушки), что резко затрудняет управление поведением ребенка. Если раньше малыша можно было легко отвлечь от интересного объекта, то теперь он может ярко, эмоционально выражать стремление взаимодействовать с ним. Поэтому, даже когда взрослому кажется, что он успокоил ребенка, малыш все равно может вспомнить об объекте и начать требовать его или негативно эмоционально реагировать в случае отказа. Возникновение таких ситуаций говорит о том, что ребенок переходит на новый этап психического развития, где в качестве ведущей выступает предметная деятельность. При этом роль взрослого меняется: он начинает обслуживать освоение ребенком предметной деятельности. Как говорил Д. Б. Эльконин, если раньше взрослый сам был предметом деятельности, то теперь таковыми становятся различные объекты, а взрослый помогает малышу раскрывать их свойства и правила пользо-

вания ими.

В исследованиях Ж. Пиаже было установлено: оперируя предметами, ребенок начинает осваивать топологические (неизменяющиеся) пространственные отношения, что является базовым для развития его интеллекта в этом возрасте. Особое внимание нужно обращать на то, как ребенок берет предмет: его рука должна быть расположена в соответствии с положением предмета еще до того, как он его возьмет. Полезно проводить упражнения с кольцом, которое можно давать малышу в разных положениях (вертикальном, горизонтальном), и смотреть, как он готовит руку, прежде чем взять его. Когда ребенок возьмет кольцо, можно чуть потянуть его на себя, чтобы дать почувствовать младенцу собственную силу.

Итак, в этот период нужно развивать у детей активные действия с предметами и умение добиваться определенного результата, а к концу младенчества начинать обучать их простейшим игровым действиям по словесным указаниям.

Учитывая вышесказанное, нужно отметить, что значение первого опыта общения ребенка со взрослым сложно переоценить. Поэтому педагог должен научить родителей внимательно относиться к своему малышу, следовать своим побуждениям и не бояться избаловать ребенка. Избалованность возникает тогда, когда родители не следуют за ребенком, а берут всю инициативу на себя и изливают свою любовь вне зависимости от того, хочет этого малыш или нет. Таким

образом возникает необходимость в создании особого стиля взаимодействия родителей с ребенком, в соответствии с которым взрослые должны чутко реагировать на различные проявления активности малыша, тем самым давая ему понять, что он не останется в трудную минуту один и может спокойно исследовать окружающий мир.

Вторая группа детей раннего возраста

Организация образовательного процесса обуславливается характером социальной ситуации развития, то есть становлением предметной деятельности, которая осуществляется совместно со взрослым. Поэтому одно из важнейших направлений работы с детьми этого возраста состоит в научении их разнообразным предметным действиям, в том числе нормативным (есть с помощью ложки, правильно пользоваться чашкой и кружкой, застегивать пуговицы, завязывать шнурки), а также специфически детским (пользоваться ведерком, лопаткой, совком и т. п.). Взаимодействие взрослого с ребенком осуществляется прежде всего по поводу предметных действий. В отличие от ребенка первого года жизни, который просто манипулировал с объектами, для ребенка второго года жизни объекты выступают в ином качестве, как предметы человеческой культуры. Каждая вещь в этом случае обладает своим, особым свойством, отличным от свойств других вещей. Задача ребенка – узнать это свойство и научиться действовать с предметом в соответствии с культурными правилами. Эти свойства предметов не видны малышу. Даже такой простой и хорошо знакомый всем предмет, как ложка, для ребенка первоначально выступает как некий материальный объект, которым можно стучать, ударять по

другим объектам. Но сколько бы ребенок ни стучал ложкой и ни бросал ее, он не увидит в результатах таких манипуляций культурных свойств этого предмета, его предназначения. Здесь становится очевидной решающая роль взрослого, который выполняет двойную функцию: с одной стороны, он общается с ребенком и ухаживает за ним, а с другой – является носителем образцов предметных действий. В работе с ребенком желательно разделять эти две функции.

Для ребенка каждый объект обладает своей особой культурной функцией, поэтому в раннем возрасте для ознакомления нужно подбирать такие предметы, которые обладают какой-нибудь одной функцией. Например, ведро предназначено для того, чтобы наливать в него воду или насыпать песок, лопатка – для того, чтобы копать. Поэтому взрослый, показывая ребенку лопатку, говорит: «Это лопата. Лопатой можно копать землю, песок, снег». В процессе обучения предметным действиям желательно, чтобы ребенок представлял себе внешний вид предмета, ситуацию, в которой возможно действие с ним, и само действие.

Организуя процесс освоения предметных действий, взрослый должен дать ребенку понять, что каждое из них осуществляется в специально отведенном для этого месте – копать совком можно в песочнице, играть в куклы в игровом уголке, рассматривать картинки в книгах и слушать чтение, – в той части групповой комнаты, где есть стул для взрослого и стульчики или коврик для детей. При этом нужно стремить-

ся к тому, чтобы переход из одного места группы в другое был понятен ребенку и чтобы у него формировалась готовность к соответствующей форме деятельности, то есть у малыша должна сложиться структура пространства, в которой каждое место связано с определенным видом деятельности и переход из одной его точки в другую означает и переход от одной деятельности к другой. Поэтому, демонстрируя ту или иную деятельность, нужно обращать внимание на то, чтобы она происходила в соответствующем месте групповой комнаты. При этом важно называть и это место, и те формы активности, которые будут в нем происходить.

На первом году жизни ребенок осваивает действия совместно со взрослым, а на втором году – самостоятельно. Особая роль в освоении предметных действий отводится процессу обобщения, поэтому у ребенка должен быть не один предмет (например, не один совок, а несколько отличающихся по форме, цвету и т. д.). Сначала малыш овладевает простыми предметными действиями. Затем их нужно усложнять, так чтобы они носили соотносящий характер (накладывание песка в ведерко, а затем использование ведерка для перекладывания песка в кузов машины).

Благодаря тому, что ребенок осваивает действия, раскрывающие способы использования предметов, сами предметы приобретают постоянные свойства, вследствие чего принципиально меняется отношение малыша к ним. Если раньше предмет целиком воспринимался в контексте возникаю-

щей ситуации (например, ребенок брал предмет и начинал им манипулировать), то теперь независимо от обстоятельств предмет воспринимается ребенком как имеющий постоянное значение, которое не совпадает с сиюминутным побуждением (например, малыш, увидев лопатку, не станет ею стучать, как это могло бы быть раньше, а начнет искать такую ситуацию, в которой она может быть использована по назначению). Кроме того, меняется поведение ребенка не только при встрече со знакомыми предметами, но и с новыми. Теперь он не начинает хаотично манипулировать с новым объектом, а старается понять, как с ним нужно правильно обращаться.

В этом возрасте совершенствуется ходьба ребенка, поэтому его возможности возрастают. Обучение ходьбе является достаточно трудной задачей: первые движения ребенка неумелы, он часто падает, его равновесие неустойчиво. Однако он очень настойчиво осваивает ходьбу, его движения становятся все более и более совершенными. Если сначала при ходьбе малыш может удариться головой о какой-либо предмет (например, о стол), то уже к началу второго года жизни он способен учесть высоту предмета и расстояние до него, что позволяет ребенку вовремя остановиться, нагнуться и тем самым избежать столкновения. Этот факт говорит о том, что у ребенка начинает развиваться особое видение ситуации, в которой он соотносит свое положение с положением окружающих предметов, то есть начинает складываться

особая картина видимого мира, в которой малыш воспринимает себя в движении, а окружающие объекты как неподвижные. Нужно сказать, что это явление, получившее название постоянства видимого мира, представляет собой значимое достижение раннего возраста. Однако даже у детей дошкольного возраста постоянство видимого мира не сформировано полностью. Это проявляется в особенностях восприятия движущихся предметов. Приведем пример. Дошкольник находится в поезде, стоящем на станции. Соседний поезд вдруг начинает двигаться. Ребенок считает, что двигается именно его поезд (то есть поезд, который на самом деле неподвижен).

Хождение рассматривается не только как перемещение ребенка в пространстве, но и как основание для проявления собственной инициативы. У ребенка появляется возможность самостоятельно доставать предметы. Поэтому не надо ограничивать его инициативу; наоборот, желательно предоставлять ребенку пространство для передвижения, создавать небольшие препятствия, которые он должен обогнуть (например, игрушки) для достижения желанного объекта.

Ранний возраст – это период не только овладения предметными действиями, но и развития наглядно-действенного мышления, для чего важно создать развивающую среду как определенным образом структурированное пространство, насыщенное разнообразными предметами (в том числе игрушками), позволяющими совершать различные фор-

мы активности, как инициируемые взрослым и происходящие при его непосредственном участии и контроле, так и самостоятельные. Эти формы активности носят в основном познавательный характер. Проявляя их, ребенок может устанавливать скрытые связи и отношения между предметами и их частями. Следовательно, одна из задач педагога состоит в том, чтобы создать условия для проявления такой активности, то есть предложить детям различные предметы с механически подвижными деталями, вращение или перемещение которых было бы доступно им, но вместе с тем требовало бы решения определенных задач (например, освободить колесо от фиксирующей его вращение защелки и т. д.). Кроме того, нужно организовывать специальные ситуации, способствующие проявлению познавательной активности. Такого рода ситуации могут возникать и сами, если ребенок неожиданно сталкивается с изменившимися свойствами хорошо знакомых ему объектов. Например, когда малыш освоит действие с каталкой-бабочкой, можно ей на крылья надеть резинку, так чтобы она мешала им двигаться, и предложить ребенку поиграть с ней. Он должен найти причину, по которой крылья бабочки перестали двигаться. При этом желательно не торопить ребенка, а дождаться момента, когда он сам поймет, что игрушка изменила свои свойства. Очень важно похвалить малыша за то, что он самостоятельно сумел обнаружить эту причину и найти путь для ее устранения.

Для развития наглядно-действенного мышления жела-

тельно предоставлять ребенку разнообразный материал для экспериментирования (воду, краски, различные подвижные объекты, например, шарики, которые могут скатываться с наклонных поверхностей). Развитие наглядно-действенного мышления может быть оптимизировано взрослым, который стимулирует познавательную активность ребенка в направлении не только внешних свойств объекта, но и внутренних. Для этого детям полезно предлагать различные емкости, коробочки, в которых находятся предметы, необходимые для других видов деятельности.

Познавательное развитие ребенка второго года жизни было специально исследовано Ж. Пиаже. Этот период получил название сенсомоторно-го, поскольку жизнь ребенка в этом возрасте определяется преимущественно особенностями его восприятия (сенсорики) и его движениями (моторикой). Ж. Пиаже удалось описать последовательность усложнения детского поведения в процессе первых двух лет жизни.

Сначала поведение ребенка и приспособление к окружающему миру происходят с помощью врожденных реакций (он сосет, плачет, дышит, кашляет и т. д.). Благодаря этому малыш налаживает взаимодействие с окружающим миром. (Этот процесс Ж. Пиаже назвал ассимиляцией⁵.) Параллельно происходят изменения в самом ребенке (аккомодация⁶).

⁵ Ассимиляция (от лат. *assimilatio* – уподобление) – усвоение материала за счет его включения в уже существующие схемы поведения.

⁶ Аккомодация – приспособление к чему-либо, изменение собственного пове-

Такие изменения приводят к тому, что к четвертому месяцу жизни у ребенка начинают устойчиво функционировать повторяющиеся действия, такие как хватание и бросание. Эти действия Ж. Пиаже назвал первичными круговыми реакциями, которые характеризуются тем, что у ребенка начинает появляться новая форма активности. Она выходит за пределы исходных врожденных действий за счет связи с внешним объектом.

Затем (4–8 месяцев) появляются более сложные действия, или вторичные круговые реакции. Характерным примером таких реакций могут служить действия ребенка с погремушкой. Сначала ребенок случайно задевает за погремушку, висящую над кроваткой, что приводит к звуковому эффекту. Затем он начинает намеренно двигать рукой с целью повторения данного эффекта. Ж. Пиаже назвал эти реакции вторичными круговыми, потому что в данной ситуации уже присутствуют как минимум два действия – движение руки и восприятие звукового эффекта.

В возрасте 8–12 месяцев ребенок начинает предвосхищать появление людей и объектов. Он может искать предметы, которые исчезли из его поля зрения. Можно говорить о том, что в данном возрасте появляется особое качество постоянства объекта. Если раньше игрушка, которая находилась в поле зрения ребенка, вдруг исчезала, то он не старался ее найти. Возникало такое впечатление, что игрушка про-

сто переставала существовать для него. Теперь малыш способен искать ее даже тогда, когда он не воспринимает ее непосредственно. Однако постоянство объекта зависит и от его местоположения. Ж. Пиаже продемонстрировал это с помощью следующего эксперимента. Привлекательную для ребенка игрушку накрывали платком. После этого предмет доставали и на глазах у малыша накрывали другим платком, находившимся рядом. Ребенок начинал искать игрушку под первым платком. Точно такое же поведение ребенок демонстрировал, когда мячик сначала закатывался под диван, а потом под кресло. Малыш в первую очередь искал мяч под диваном. Ж. Пиаже показал, что в этом возрасте хотя у ребенка и существует представление о постоянстве объекта, однако оно связано с положением предмета в окружающем пространстве. Отголоски этого явления можно встретить и у взрослого человека, когда он, пытаясь найти предмет, многократно возвращается к одному и тому же месту в надежде на то, что он находится именно там. Появление постоянства объекта характеризует очень важную особенность отражения ребенком реальности. Малыш впервые начинает отрываться от наглядной ситуации и ориентироваться на постоянные, возможно, невидимые в данный момент объекты.

Второй год жизни связан с появлением третичных круговых реакций. Если первичные круговые реакции (1–4 месяца) представляют собой попытки повторения событий, вторичные круговые реакции (4–8 месяцев) связаны с наме-

рением повторить эффект, то третичные круговые реакции характеризуются стремлением ребенка к изменению самого действия. Другими словами, малыш стремится выполнить действие всякий раз по-новому. Это период, когда ребенок активно экспериментирует с объектами и собственными действиями. Например, увидев на столе игрушку, ребенок потянет скатерть, чтобы приблизить предмет к себе, в дальнейшем он может просто потянуть скатерть для того, чтобы пронаблюдать эффект. В этот период для ребенка становятся важными не только объекты, но и отношения между ними. Таким образом, у него появляется основание для установления первых физических причинных отношений (понимание физической причинности).

Начиная с 1 года 6 месяцев и до 2 лет ребенок оказывается способным не только действовать с отдельными предметами, но и умственно представлять объект. Ж. Пиаже различал умственный образ объекта и образ восприятия. Образ восприятия существует только тогда, когда объект находится перед глазами малыша, умственный образ появляется тогда, когда самого объекта перед ребенком нет. Появление умственного образа принципиально меняет возможности ребенка. В этом случае он способен использовать слова для называния отсутствующих объектов. Тем самым, у ребенка начинает появляться символическая функция, которая заключается в том, что слово или образ начинают замещать реальный объект.

Развитие восприятия является одной из главных линий

умственного развития на втором году жизни. Казалось бы, малыш в этом возрасте хорошо ориентируется в окружающей обстановке, относительно легко передвигается в пространстве, учитывает положение собственного тела и окружающих объектов, однако его восприятие при этом остается несовершенным.

Дело в том, что образы объектов не выступают для него в своей целостности и своеобразии. Ребенок подмечает в них какие-то отдельные фрагменты, которые выступают в качестве основы ориентировки в окружающем мире. Малыш может, например, узнавать взрослого на фотографии, но такое узнавание будет основано не на целостном образе человека, а на каких-то деталях – очках, шапке на голове, кармане на одежде и т. д. В этом случае для ребенка не важно, в каком ракурсе по отношению к нему расположена фотография. Например, он может легко узнать изображение знакомого человека, если фотография перевернута. Точно так же не важна и окрашенность объекта. Для того чтобы ребенок мог построить адекватный целостный образ объекта, должны быть сформированы специальные действия, характеризующие процесс восприятия. Такие перцептивные действия возникают в процессе развития предметной деятельности. Суть перцептивных действий сводится к тому, что с их помощью ребенок ориентируется в свойствах предметов. Подобная ориентировка возникает только тогда, когда в этом есть необходимость. Например, когда перед ребенком вста-

ет задача поместить объект в коробку, появляется необходимость ориентироваться в размерах предмета; когда нужно протащить объект через отверстие определенной формы, возникает необходимость учета его формы.

Существуют игрушки, которые развивают ориентировочные действия подобного рода. К ним относятся, например, матрешки. Для того чтобы сложить матрешку, нужно учесть размеры вкладывающихся одна в другую фигурок. В качестве аналогичной игрушки выступают мисочки разного размера, которые также вкладываются одна в другую и образуют компактную группу предметов. Важная особенность такого рода игрушек заключается в том, что если ребенок неправильно использовал хотя бы один из составляющих элементов, ему не удастся собрать игрушку целиком. Тем самым ребенок самостоятельно может увидеть неправильный результат. Это будет стимулировать его к повторению действий. В конечном итоге ребенок перейдет от ориентировки на основе проб и ошибок к ориентировке на основе зрительного восприятия тех свойств объекта, которые оказываются существенными для достижения предусмотренного игрушкой эффекта. Эти игрушки называются автодидактическими, поскольку наглядно показывают ребенку правильность или неправильность конечного результата. Предлагая такие игрушки ребенку, взрослый не должен устраняться от процесса обучения и воспитания. Наоборот, он может показывать наиболее эффективные стратегии работы с этим мате-

риалом.

Речевое развитие ребенка на втором году жизни совершается по двум основным направлениям: первое связано с пониманием речи взрослого, второе – с использованием слов в процессе собственной активной речи. Развитие понимания речи проходит несколько этапов. На первом году жизни слова взрослого не имеют для ребенка самостоятельного значения, они связаны с ситуацией, в которой произносятся. Если мама говорит малышу «дай куклу», то он может выполнить это действие, но если с той же просьбой к нему обратится другой человек, он может не отреагировать на нее. В этом смысле обращение матери не отделяется от ее образа и от ситуации в целом. Многие психологи подчеркивали, что в этот период слово для ребенка выступает в роли свойства какого-либо объекта, его практически невозможно отделить от ситуации, в которой объект находится. Можно видеть, как ребенок первого года жизни, казалось бы, адекватно реагирует на просьбу матери показать окно. Но если она с точно такой же интонацией попросит малыша показать книгу, то он опять покажет окно. Значительно позднее ребенок начинает понимать именно слово, а не интонацию или жест, которым сопровождается обращение взрослого. Реагирование на просьбу взрослого осуществляется ребенком на основе зрительно воспринимаемой ситуации. В случае, когда взрослый просит ребенка дать, например, игрушечную собачку, которая находится в поле детского восприятия, он легко выпол-

няет эту просьбу. Однако если игрушка отсутствует, то малыш второго года жизни будет в ответ просто смотреть на взрослого. Кроме того, в этом случае ребенок может дать другой объект, который по каким-то причинам попался на глаза и заинтересовал его, что еще раз подчеркивает связь речи с наглядной ситуацией.

Для ребенка второго года жизни словесное обращение взрослого выступает в роли стимула к началу активности. Прекратить собственные действия на основе такого обращения малышу значительно труднее. Например, когда взрослый говорит ребенку «этого делать нельзя», малыш не может сразу прекратить свои действия не потому, что он пытается настоять на своем, а потому что ему трудно регулировать собственное поведение. Регуляция поведения на основе словесной инструкции начинает развиваться только на третьем году жизни. Проблема заключается в том, что побуждение к действию (намерение) определяет структуру ситуации в целом, и изменение этой структуры по ходу выполнения действия является для ребенка фактически невозможным.

Активный словарь ребенка к полутора годам ограничивается 20–30 словами. После полутора лет наблюдается увеличение словаря, и к концу второго года ребенок может употреблять до 300 слов. Дети в этом возрасте часто употребляют слова, которые во взрослом сообществе не используются. Например, ребенок может говорить вместо «привет» «пе», вместо «хорошо» «хо» и т. д. Такая речь получила на-

звание автономной. Ее появление имеет несколько причин. Одна из них связана с тем, что у маленьких детей фонематический слух и звуковая артикуляция недостаточно развиты. По этой причине возникают искажения в произнесении слов. Помимо этого, сами взрослые очень часто охотно поддерживают неправильное произношение детьми слов или намеренно упрощают и изменяют обычные слова (например, вместо «кушать» говорят «ням-ням», вместо «собака» – «ава», вместо «плохой» – «бьяка»). Подобного рода поощрение автономной речи может привести к тому, что ребенок будет довольно долго пользоваться ею. Если же автономная речь не поддерживается, малыш быстро переходит к нормальной взрослой речи.

Параллельно с развитием словаря ребенка происходит развитие грамматического строя речи. На протяжении второго года жизни малыш, как правило, ограничивается употреблением одного слова при обращении ко взрослому. Но это слово, как уже отмечалось, относится ко всей ситуации и фактически представляет собой целое предложение. Когда ребенок обращается к маме и говорит «ма», то это может означать «помоги мне», «я хочу на ручки» или «посмотри, что у меня есть интересного». Предложения, состоящие из нескольких слов, появляются в речи ребенка на третьем году жизни.

До 1 года 6 месяцев слова, произносимые ребенком, не всегда отражают реальное название предмета. Так, словом

«дядя» малыш в зависимости от ситуации обозначает человека, пришедшего в дом, изображение на фотографии, шляпу или ботинки. По мере развития ребенок начинает все более точно употреблять слова. Этот процесс обусловлен переходом от ситуации к функциональному употреблению слова.

Многие авторы (К. Бюлер, Л. С. Выготский, В. Штерн), занимавшиеся исследованием детского развития, подчеркивали, что к концу второго года жизни происходит соединение мышления и речи. Это приводит к скачку в речевом развитии: резкому увеличению словарного запаса, пониманию речи ребенком. Вот почему в целях развития речи полезно использовать различные просьбы и обращения к ребенку (найти какую-либо вещь, что-то принести, подать). Развитию речи малышей способствует также чтение небольших доступных по содержанию произведений художественной литературы.

Первая младшая группа

В раннем возрасте социальная ситуация развития характеризуется тем, что у детей появляются различные формы деятельности, такие как игра, рисование, конструирование, что подготавливает переход к дошкольному возрасту.

К концу третьего года жизни происходит существенный сдвиг в развитии игровой деятельности детей. Он заключается прежде всего в том, что у ребенка начинает появляться представление о роли, которую выполняет взрослый в реальном взаимодействии с другими людьми. Первоначально эта роль привязана к конкретным предметам, поэтому ребенок должен освоить действия, соответствующие роли. При этом роль выступает не как особая социальная позиция, а скорее как набор действий, которые необходимо выполнить. Именно поэтому так важно, чтобы в этот период ребенок освоил действия, объединенные одной ролью (например, ролью матери – кормление ребенка, укладывание спать и т. д.). Хотя выполнение подобных действий происходит с игрушкой, они почти полностью соответствуют реальным действиям взрослого. (Освоение игровой деятельности основано на подражании действиям взрослых.) Игра носит процессуальный характер, поэтому для ее развития ребенка необходимо обучать различным действиям с игровыми предметами (например, кормить куклу, укладывать ее спать, катать в коляске,

кормить). При этом важно, чтобы ребенок повторял и действия, и слова взрослого.

Ключевым моментом возникновения игровой деятельности является осознание ребенком условности игровой ситуации. До тех пор пока малыш не осознает условность игровой ситуации, вся его деятельность, которая может выглядеть как игровая, таковой являться не будет (она может представлять собой лишь копирование поведения взрослого). Особая задача педагога при развитии игровой деятельности малышей заключается в том, чтобы создавать ситуации такого типа. В качестве характерного примера можно привести ситуацию, когда ребенок готовит обед для куклы. В этом случае ребенок может взять ведро, положить в него различные предметы (камешки, травку) и начать «варить суп». Здесь наступает несоответствие между теми действиями с предметами, которые ребенок реально выполняет, и теми смыслами, которые он вкладывает в эти действия: понятно, что камнями нельзя никого накормить, однако малыш осмысливает эту ситуацию как процесс приготовления еды. Условность ситуации позволяет ребенку совершать условные действия, в результате у него появляется возможность выполнять действия в не совсем правильной с точки зрения объективного результата форме. Эта особенность игровой ситуации раскрывает перед ребенком массу возможностей для проявления собственной инициативы, поскольку она оказывается зависимой не столько от объективного результата, сколько от

желания малыша играть и действовать в процессе игры.

Наличие такой инициативы является условием развития автономии поведения ребенка. Помимо того, что малыш может самостоятельно выполнять такие культурные действия, как, например, одевание, умывание, он способен осуществлять действия, придуманные им самим. В этом отношении игра является тем пространством, в котором автономия ребенка становится принципиально другой. Здесь он сам является инициатором выполнения различных действий, а не послушным исполнителем. Однако если игровая деятельность ребенка развита недостаточно, может возникнуть ситуация, характеризующаяся очень сильной зависимостью малыша от взрослых – и в первую очередь от родителей. Такая зависимость возникает прежде всего благодаря тому, что малыш действует как исполнитель и тем самым зависит от человека, который его инструктирует, приписывает те или иные действия. Это приводит к тому, что, оказавшись в одиночестве, ребенок не в состоянии управлять собственным поведением. Подобная ситуация неопределенности очень сложна для маленького ребенка, потому что необходимость или желание действовать у него есть всегда, но из-за отсутствия четких указаний фактически отсутствует и возможность действовать. Для развития самостоятельности необходимо развивать игровую деятельность детей.

Еще одна из причин зависимого поведения ребенка связана с позицией взрослого по отношению к проявлению дет-

ской инициативы. Ребенок третьего года жизни проявляет большую активность в познании окружающей действительности. Он может стремиться добыть привлекавший его предмет, не учитывая особенностей действия с ним (например, ребенок может потянуть утюг за шнур, взять ножницы, нож и т. д.). Это заставляет взрослых ограничивать детскую активность и тем самым создавать условия для развития зависимого поведения. Кроме того, взрослые могут, наоборот, предоставлять чрезмерно большие возможности для активности ребенка и даже не беспокоиться о последствиях. Дело в том, что ребенок может оказаться в ситуации, когда он не будет знать, что делать, какие правила применять по отношению к тому или иному интересному для него предмету, что будет тормозить его активность.

В первой младшей группе особая роль отводится изобразительной деятельности детей. Ее развитие начинается с рисования каракуль, которые постепенно трансформируются в более четкие изображения. Этот процесс можно регулировать, создавая необходимые условия для перевода так называемой изобразительной активности в собственно изобразительную деятельность. С этой целью можно предлагать ребенку различные варианты дорисовывания, например, веревочек к воздушным шарикам, морских волн и т. д. В этом возрасте графический образ еще только начинает формироваться, поэтому дети изображают то, что они знают, и их рисунки в целом отражают эмоциональный фон. Оценка дет-

ских рисунков не должна быть категоричной. Их следует оценивать позитивно и поощрять стремление к изобразительной деятельности.

На третьем году жизни у детей интенсивно развивается активная речь, которая характеризуется самостоятельным произнесением слов и предложений, обращенных, как правило, ко взрослому. Если раньше ребенок в большинстве случаев использовал пассивную речь, то есть он слушал инструкции взрослого и делал то, что он говорит, то теперь малыш сам начинает активно обращаться ко взрослому. Эта ситуация, позволяет взрослому оценить то, насколько хорошо ребенок использует речь. Нужно иметь в виду, что малыши в первую очередь осваивают те слова, которые отражают функцию предмета, поскольку она непосредственно связана с самим предметом. Значительно труднее ребенок усваивает слова, обозначающие свойства предметов. Например, такое свойство, как зеленый, относится не к одному предмету, а к целой группе. Другими словами, перед ребенком в этом случае встает целая мыслительная задача – отделить свойство от предмета и объединить предметы по этому признаку. Хотя речь взрослого насыщена словами, обозначающими свойства предметов, не нужно требовать от ребенка их называния.

Встречаясь, родители обычно обсуждают особенности детской речи, сравнивают речевое развитие своих детей. В этот период у родителей может возникнуть беспокойство

по поводу того, что их малыш в речевом плане развивается медленнее, чем соседский ребенок этого же возраста. При этом, поскольку речевая активность проявляется очень ярко, такое беспокойство родителей может вызывать сильные эмоциональные переживания. Действительно, речевое развитие выступает в качестве существенного показателя общего психического развития ребенка, но причины отставания могут быть самыми разными. Одна из них связана с органическими нарушениями, вызванными различными факторами (перенесенные болезни, травмы и т. д.). Но часто родители просто мало общаются с ребенком. Как уже было отмечено, речевая активность ребенка обращена к родителям, и если они не отвечают малышу, то уровень его активности закономерно снижается. Очень часто родители, наоборот, стараются всячески стимулировать речевую активность ребенка, и, если стимуляция оказывается чрезмерной (то есть родители очень часто заставляют ребенка произносить то или иное слово), малыш в конце концов начинает отрицательно реагировать на ситуацию в целом и старается избежать ее, что может сопровождаться как детским криком, так и молчанием. Еще одной причиной отставания в речевом развитии является эмоциональное взаимодействие родителей и ребенка. Очень часто родители при общении с малышом просто проявляют свои чувства: они радуются, смеются, побуждая его к ответным реакциям. В этом случае эмоции могут заслонять содержательно-смысловое взаимодействие. Педа-

гогу, который сталкивается с проблемами речевого недоразвития детей, нужно достаточно точно представлять причину этого явления и по возможности либо обращаться к специалисту, либо специально стимулировать речевое развитие ребенка.

На речевое развитие позитивно влияют и совместное со взрослым рассматривание картинок, и стимулирование ребенка к называнию изображенных объектов. Нужно создавать такие речевые ситуации, в ходе которых взрослый вводит новые для ребенка слова; разыгрывает непонимание сказанного малышом (он называет какую-то необходимую ему вещь, но не совсем правильно – взрослый делает вид, что не понимает, тем самым побуждая его правильно называть объекты).

Становление детской психики связано с развитием восприятия. Как было показано в исследованиях отечественных детских психологов (А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, Л. А. Венгера и др.), развитие восприятия определяется развитием действий ребенка. При этом малыш способен исследовать свойства объекта, с которым он взаимодействует, и строить его образ. Первоначальные образы восприятия объектов оказываются несовершенными. Проявляется это в том, что малыш еще не может проанализировать особенности возникающего у него образа объекта. Он не может соотносить форму объекта, его величину с другими особенностями ситуации. Например, если взять коробку и уложить

в нее кубики так, чтобы они покрывали дно, а затем высыпать их из коробки и предложить ребенку сделать то же самое, то окажется, что для него это чрезвычайно сложная задача (особенно если кубики различаются по форме и величине). В связи с этим очень полезно в этом возрасте предлагать ребенку сравнительно простые пазлы, которые состоят из нескольких кубиков.

Кроме того, развитию восприятия ребенка способствуют «коробки форм». Эта игрушка представляет собой коробку с крышкой, в которой проделаны прорезы в виде различных геометрических форм (круг, квадрат, треугольник, трапеция и т. д.). Ребенку дают фигуры соответствующей формы и предлагают поместить их в коробку, не открывая крышки. Для того чтобы выполнить это задание, ребенок должен научиться соотносить форму фигуры и форму отверстия.

Для развития восприятия ребенка полезно рассматривать с ним предметы и сравнивать их по размеру, цвету и форме: например, можно предложить малышу найти такую же по цвету машинку, как у взрослого.

Хотя восприятие в этом возрасте еще несовершенно, но при правильно организованной работе дети могут усвоить представление о 5–6 формах (треугольник, квадрат, прямоугольник, круг, овал) и научиться выделять до 8 цветов (красный, оранжевый, желтый, зеленый и т. д.). Однако в большинстве случаев дети испытывают трудности при анализе форм окружающих предметов и различении цвета.

Третий год жизни является переходным периодом от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному. В этом возрасте наглядно-действенное мышление претерпевает существенные изменения, которые заключаются в характере взаимодействия ребенка с объектами. Если на втором году жизни ребенок непосредственно взаимодействует с объектами, то есть применяет к ним весь арсенал существующих в его распоряжении действий, то на третьем году его действия кардинально меняются. На втором году жизни ребенок не заботится о результате действия, на третьем году он начинает учитывать тот результат, который вызывается его собственной активностью. Учет результата существенным образом меняет характер взаимодействия с объектом – ребенок начинает специально ожидать тот или иной результат в зависимости от произведенного действия. При этом малыш еще не знает, что может получиться, но у него уже существует стремление зафиксировать этот результат. Тем самым у ребенка появляется возможность сопоставить действие и результат. В одном из исследований Н. Н. Поддьякова детям предлагали скатить шарик с горки так, чтобы он остановился возле маленькой куклы, которая находилась на небольшом расстоянии от горки. Дети второго года жизни просто клали шарик, и он скатывался с горки. В дальнейшем они не учитывали то, где он остановился, и продолжали скатывать шарик, ориентируясь только на само действие (детям просто нравилось ставить шарик на горку и наблюдать, как

он скатывается). Дети третьего года жизни начинали учить-
вать расстояние, на котором шарик останавливался от кук-
лы. Затем они скатывали шарик, помещая его на разную вы-
соту, для того чтобы понять зависимость расстояния, кото-
рое проходит шарик, от высоты, с которой он спускается. В
этом, казалось бы, несложном поведении ребенка проявля-
ется новая черта детского мышления, которая заключается в
том, что малыш впервые ставит свою собственную «исследо-
вательскую» задачу. Тем самым он выходит за рамки пред-
лагаемой ситуации и пытается понять закономерности вза-
имодействия элементов поставленной задачи. Действия ре-
бенка от прямого исполнения переходят к действиям пробу-
ющего характера. С помощью пробующего действия ребенок
пытается выяснить скрытое свойство ситуации. Это позволя-
ет ему проводить систематическое обследование окружаю-
щих предметов, в чем и заключается развитие наглядно-дей-
ственного мышления ребенка третьего года жизни. Взрос-
лый может наблюдать, как ребенок заинтересованно мани-
пулирует каким-то предметом, но это не простая манипуля-
ция, а выяснение новых скрытых свойств объекта. В этот мо-
мент малыш проводит большое и сложное исследование. Не
нужно вмешиваться в этот процесс и отрывать ребенка от за-
нятия. Появление системных пробующих действий является
главным условием для следующего этапа развития детского
мышления – перехода от наглядно-действенного мышления
к наглядно-образному.

Для того чтобы способствовать развитию такого перехода, дошкольникам можно предлагать специальные игры и игрушки, которые способствуют развитию наглядно-образного мышления. Например, можно взять лист бумаги и цветными карандашами начертить на нем несколько прямых дорожек. На одну из них нужно поставить маленькую машинку и объяснить ребенку, что она перевозит пассажиров. Затем следует спросить ребенка о том, на какую дорожку нужно поставить зайчика, чтобы машинка могла его перевезти. При этом машину нужно поставить на одном конце дорожки, а зайчика – на другом. Особенность этой игры заключается в том, что дорожка будет выступать в качестве особого средства, которое позволит ребенку соотнести направление движения машинки и положение зайчика. Игру можно усложнить, нарисовав непараллельные, расходящиеся, пересекающиеся дорожки, увеличив количество дорог, зайчиков и машинок. Если ребенок испытывает трудности при выполнении задания, то можно ввести такой вспомогательный признак, как цвет, и соотносить цвет дорожки, машинки, зайчика (зайчик должен сесть в машинку своего цвета). Очень важно, чтобы ребенок расставил фигурки до того, как взрослый начнет приводить машинку в движение. В этом случае задача выполняется не в наглядно-действенном плане, а в наглядно-образном: ребенок должен представить себе движение машинки и положение фигурки.

Можно поиграть в игру «Куда спряталась фигурка». Для

этого нужно взять несколько разных коробок и в одну из них поместить фигурки, а затем предложить ребенку найти их. Ключевым моментом этой игры будет тот, когда ребенок от непосредственного открывания коробки перейдет к ее встряхиванию. Это действие намного эффективнее и требует меньше времени для выполнения. Выполняя встряхивание, ребенок ориентируется не на видимые свойства вещи, а на представления о внутреннем устройстве коробки.

Если малыш испытывает трудности при выполнении задания, то в коробке можно сделать прорези, которые позволят ему частично увидеть объект. После того как ребенок научится правильно находить объект, ориентируясь на внутреннюю часть коробки, прорези можно заклеить и вновь предложить ребенку найти фигурки.

Эту игру можно усложнить, поместив в другие коробки предметы, которые при встряхивании также издадут различные звуки, но не такие, как искомый предмет. Например, в одну коробку можно положить маленький колокольчик, а в другую – кубик. Звуки, издаваемые этими предметами, резко отличаются, что позволит ребенку ориентироваться на качество звука, а не на его наличие или отсутствие.

Для детей третьего года жизни характерны значительные личностные изменения, которые нужно учитывать при формировании навыков самообслуживания. Многие дети (особенно если они ранее не посещали дошкольное образовательное учреждение) испытывают трудности, когда они

должны самостоятельно поест, убрать на место вещи, одеться и т. д. Поэтому перед педагогом встает специальная задача по формированию навыков самообслуживания. Очень часто недостаточное развитие этих навыков является причиной конфликтов между взрослым и ребенком. Хотя взрослый смотрит на ребенка снисходительно, некоторые формы детского поведения вызывают у него активный протест. Например, если ребенок неправильно обращается с ложкой, использует ее не по назначению, не пользуется горшком, то взрослый может обвинять малыша в плохом поведении. Нужно иметь в виду, что обвинение ребенка за неправильно выполненные действия воспринимается им как отрицательная оценка его личности в целом, что приводит не только к конфликтам, но и к нарушениям личностного развития.

Согласно Э. Эриксону, у ребенка на данном возрастном этапе развивается чувство самостоятельности, поэтому следует всячески поощрять его инициативу. Однако ее поощрение не должно подрывать базового доверия к миру (ребенок не должен находиться в состоянии чрезмерного негативного опыта).

В этом возрасте у ребенка начинают развиваться чувства гордости и стыда. В ходе воспитания нужно учитывать особенности эмоционального реагирования каждого малыша. Не рекомендуется ругать его. Совершая тот или иной поступок, маленький ребенок действует не по злему умыслу, а в соответствии с доминирующими в этот момент мотива-

ми. Резкое наказание может привести к невротизации личности. Однако этот совет нельзя воспринимать как поощрение вседозволенности. В процессе общения с детьми взрослый должен обращать внимание на то, какие его высказывания, эмоциональные проявления или действия вызывают негативные (и позитивные) переживания у ребенка. Нужно избегать негативных переживаний и стремиться к установлению теплых эмоциональных отношений с малышом. Следует помнить, что в этом возрасте у ребенка развиваются идентификация с именем и самооценка. Вот почему особенно чутко следует подходить к оценке поведения ребенка. Он может сильно переживать, когда неправильно произносят его имя или негативно оценивают его деятельность. Основная задача взрослого заключается в том, чтобы у маленького ребенка сложилась положительная самооценка. Для этого надо поощрять его инициативу и максимально положительно подчеркивать его достижения.

Ранний возраст завершается так называемым кризисом трех лет. Суть его заключается в том, что у ребенка формируется образ Я. Он переходит от называния себя в третьем лице к называнию в первом лице, при этом стремится утвердиться в разных сферах, в том числе и в повседневных действиях. Ребенок старается многие вещи делать самостоятельно («Я сам!»), поэтому желательно найти для него посильные поручения. Хорошо, если их требуется выполнять каждый день. Со временем ребенок сам, без напомина-

ния, будет исполнять эти поручения. При этом всякий раз необходимо подчеркивать значимость малыша («Как хорошо, что ты это делаешь», «Что бы мы без тебя делали!»). Следует поощрять самостоятельность ребенка и предоставлять ему возможность самому выполнять некоторые действия, например, застегивать пуговицы и надевать штанишки. Обычно на это уходит очень много времени, ребенок не укладывается в срок, определенный взрослым, что может приводить к конфликтам, но их следует избегать.

Очень часто взрослый сталкивается с такими проявлениями детского поведения, как упрямство и негативизм. Обычно они адресованы тем взрослым, которые непосредственно взаимодействуют с ребенком. За этими проявлениями стоит стремление ребенка отделиться от взрослого, что достигается за счет противопоставления взрослому. В эти моменты особенно важно не вступать в чрезмерные конфликтные отношения с ребенком, проявлять терпение, спокойно и позитивно взаимодействовать с ним, несмотря на его негативные проявления.

Вторая младшая группа

Социальная ситуация развития в данном возрасте характеризуется появлением целого ряда новых черт. Прежде всего нужно указать на то, что ребенок четвертого года жизни может отделить человека, выполняющего действие, от самого действия. Фактически кризис трех лет говорит о том, что для ребенка становится важной система отношений между людьми, а не только действия, выполняемые ими. Тем самым закладывается основание для нового миропонимания. Впервые ребенок начинает осознавать и задумываться над тем, что помимо действий существуют те, кто их выполняет. Единственным доступным способом понимания других людей для дошкольника оказывается возможность действовать так же, как они. Если раньше ребенок просто выполнял действие, то теперь он совершает его, подражая взрослому. Таким образом, перед ребенком начинает особым образом выступать социальная роль взрослого. Однако младший дошкольник не может в точности подражать действиям взрослого, поскольку его возможности крайне ограничены. Возникает противоречие между желанием действовать «как взрослый» и возможностями самого ребенка, которое разрешается в развитии сюжетно-ролевой игры.

Особенность этой игровой деятельности состоит в том, что в ней выделяется роль и игровые действия, которые на-

полняют роль предметным содержанием. Однако в силу того, что возможности ребенка гораздо ниже возможностей взрослого, игровые действия носят преимущественно символический характер. Это означает, что, хотя ребенок манипулирует различными предметами, сами манипуляции он рассматривает как действия взрослого. В связи с этим возникает особое, двойное видение ситуации: дошкольник, с одной стороны, видит реальный объект, с которым манипулирует; а с другой – имеет в виду то действие взрослого, которое символизирует эта манипуляция. Двойное видение ситуации является основой условности игровой деятельности. Подобное условное видение развивается на протяжении всего дошкольного детства и характеризует возникновение новой функции детского воображения.

Анализ социальной ситуации развития показывает, что ее основу составляет игровая деятельность, которой присущи следующие характеристики: наличие роли, сюжета, игровых действий, игровых предметов и предметов-заместителей.

В играх дети действуют с игрушками и предметами-заместителями, их сюжеты просты и неразвернуты. Игровая деятельность возникает из предметной и поэтому внешне напоминает ее. Так, играя ребенок кормит куклу, укладывает ее спать, то есть фактически совершает с ней определенные предметные действия. В данной ситуации сюжет не развернут, это простейшая, начальная форма игры. Можно предложить ребенку предметы-заместители (например, вме-

сто ложки, которой он кормит куклу, дать палочку), которые позволят ему выполнить предметное действие, сохраняя его основные свойства (например, удержание палочки как ложки).

Развитая игра характеризуется более сложными формами замещения, в ней акцент переносится с самого предметного действия на смысл ролевых отношений. Вот почему для развития игровой деятельности детей нужно обучать действиям замещения. При этом желательно, чтобы ребенок в рамках одной роли мог выполнить как можно больше (не меньше пяти) различных игровых действий, которые следует специально разучивать с ним. На начальном этапе, когда дошкольники сами выбирают предметы-заместители, они максимально приближены к реальным объектам. Очень часто педагоги специально усиливают эту тенденцию. Это не всегда правильно, так как копирование реальных предметов затрудняет развитие замещения и удерживает ребенка на уровне предметного действия.

Главная линия развития игровой деятельности состоит в формировании ролевых отношений и усложнении игры за счет включения в нее разнообразных персонажей. Приняв на себя какую-нибудь роль, ребенок начинает подчинять ей свое поведение. Однако сама роль выступает в контексте игрового сюжета, то есть тех игровых действий, которые совершает персонаж по мере разворачивания сюжета. У младших дошкольников число сюжетов чрезвычайно ограничено. Ос-

новной характеристикой их является воспроизведение действий взрослых, в то время как старшие дошкольники воспроизводят ролевые отношения. Дети четвертого года жизни не планируют сюжеты заранее – они возникают в зависимости от игрового материала. Так, если около ребенка оказывается машина, то он, скорее всего, будет играть роль шофера. Именно поэтому детские конфликты возникают по поводу предметов, потому что с ними связан как сюжет игры, так и роль.

Поскольку для ребенка четвертого года жизни важны сами игровые действия и он полностью сосредоточен на их выполнении, другие дети его практически не интересуют. Для этого возраста характерна так называемая «игра рядом», когда дети играют сами по себе, но тем не менее учитывают наличие рядом другого ребенка, что выражается в удержании определенного расстояния между дошкольниками и в периодическом отслеживании действий сверстника, играющего рядом. Дальнейшее развитие игры предполагает совместное общение детей. Хотя между детьми младшего дошкольного возраста не происходит интенсивного общения, такая потребность у них существует. Для объединения детей чрезвычайно важна роль взрослого, который может организовывать их диадическое взаимодействие (взаимодействие взрослого и ребенка), распределять игровые действия между участниками.

В младшем дошкольном возрасте продолжается развитие

восприятия. Если к 3 годам ребенок знает 6 основных цветов и может указать на 5 форм, то к 4 годам представление о свойствах предметов становится шире – дошкольник относительно легко называет формы и цвета окружающих объектов. Для развития восприятия важны не только сами изображения или зрительный анализ объектов, но и правильное название форм и цветов, что является особой задачей, которую должен решить педагог, но не в процессе специального заучивания, а в ходе выполнения конкретных заданий (например, при обращении к ребенку с просьбой: «Дай мне красный кубик»).

В этом возрасте продолжает развиваться наглядно-действенное мышление. Если в раннем возрасте его основу составляли случайные, хаотические действия, то теперь они могут приобретать направленный характер с учетом достигаемого результата. Поэтому важно организовать среду, которая способствовала бы развитию наглядно-действенного мышления. С этой целью можно использовать различные механические устройства и игры.

В младшем дошкольном возрасте формируется и наглядно-образное мышление. Для его развития детей можно знакомить с разного рода преобразованиями предметов, например, пластилиновых шариков (их можно расплющивать или раскатывать в колбаски) и подкрашенной воды (ее можно переливать из одних сосудов в другие и наблюдать при этом изменение уровня жидкости в зависимости от формы и раз-

мера посуды).

Ж. Пиаже отмечал особую эгоцентрическую или особую пространственную позицию детей этого возраста: ребенок выступает в качестве начала отсчета, и все его ответы основываются на анализе отношений между предметами с той пространственной позиции, которую он сам занимает. Поэтому целесообразно моделировать передвижение объектов не только в направлении к ребенку или от него, но и в направлении, перпендикулярном линии его взора. Например, ребенка, наблюдающего за движением машин на улице перед светофором, можно спросить: «Какая машина подъехала первой? Какая поехала первой, а какая за ней?». Ответы на них ориентируют ребенка не только на видимую картину, но и на представления об изменениях, которые произошли за время наблюдения.

С развитием игровой деятельности начинает совершенствоваться воображение детей. Для его развития следует использовать самые разнообразные ситуации, например, можно показать ребенку игрушку и спросить: «Кто это? Откуда пришел? Что до этого делал?».

Особенности воображения ребенка обусловлены окружающими объектами, поэтому его развитие предполагает подбор определенных предметов, которые должны отражать различные стороны жизни человека (растительный мир, животный мир, мир техники, мир людей).

Выполнение различных видов деятельности детьми это-

го возраста объясняется особенностями их внимания. Оно в основном произвольно: ребенок может сосредоточенно заниматься даже интересным для него делом не более 15 минут. Большинство малышей не может сосредоточиться на каком-либо занятии более 5 минут. Поэтому при организации занятий нужно учитывать возможности детей в управлении собственной активностью.

Детское развитие тесно связано с освоением изобразительной деятельности. Ее главная особенность заключается в том, что ребенок строит графический образ объекта. В причудливом сочетании линий он может увидеть и цветок, и животное, и т. п. В этом смысле графический образ всегда символичен, то есть отнесен к какому-то представлению о реальности. У детей второй младшей группы сформированы некоторые простейшие графические образы, такие как солнце, дорога, человек и т. д. Например, образ человека представляет собой круг с отходящими от него линиями. Если спросить ребенка о том, что он нарисовал, то становится понятно, что под кругом подразумевается голова человека, а под отходящими линиями – руки и ноги. Тем самым подчеркивается предметный характер графического образа. Это означает, что ребенок выделил наиболее важные, с его точки зрения, составные части человека и передал их в своем рисунке. Дальнейшее развитие графического образа заключается в насыщении его деталями (например, у головнога появляются глаза, рот, нос и т. д.). Особенностью изобрази-

тельной деятельности в этом возрасте является то, что, когда ребенок начинает рисовать, он не знает, что у него получится. Подобное свойство детского рисунка указывает на то, что получаемое изображение управляет замыслом, который следует за тем, что изображает ребенок. Сюжеты детских изображений зависят не только от того, что дошкольник увидел в нарисованном, но и от того, насколько в его представлении и окружении богато отражается внешний мир.

Освоение конструктивной деятельности также важно для умственного развития дошкольника. Отличие конструктивной деятельности от изобразительной состоит в том, что во время конструирования ребенок должен учитывать объективные свойства деталей. Таким образом, дошкольник осваивает физические свойства и отношения объектов. Например, для того, чтобы башня не развалилась, нужно определенным образом поставить один кубик на другой так, чтобы нижняя поверхность верхнего кубика совпала с верхней поверхностью нижнего кубика. Только в этом случае постройка будет устойчива. В этом возрасте детям доступны только очень простые постройки.

Освоение конструктивной деятельности способствует развитию восприятия и наглядно-действенного мышления детей. Кроме того, происходит развитие образного предвосхищения – теперь ребенок может предугадать, будет ли конструкция устойчива в зависимости от последовательности используемых деталей и их особенностей. При этом он уже

может правильно называть основные детали строительного набора (такие как кубик, кирпич, призма) и соотносить такие свойства объектов, как высота, ширина и длина, применяя для этого адекватные словесные обозначения. Дети этого возраста конструируют преимущественно по готовому образцу, предлагаемому взрослым.

В младшем дошкольном возрасте большое внимание следует уделять развитию речи детей. По развитию речи ребенка можно судить о благополучии психического развития. Прежде всего нужно обращать внимание на звуковую сторону речи, которая еще несовершенна, – многие звуки дети могут произносить неправильно. Наибольшие трудности у детей вызывает произношение согласных звуков, особенно шипящих, свистящих и сонорных. Поэтому педагог должен организовывать специальные упражнения на освоение этих звуков и развивать внимание к звуковой стороне речи. Коррекция произнесения звуков может быть основана на склонности детей к подражанию. Дошкольникам полезно предлагать упражнения на звукоподражание, при выполнении которых они должны воспроизводить предлагаемые взрослым образцы звуков, издаваемых, например, животными.

Параллельно с развитием звуковой стороны речи совершенствуется ее грамматическая сторона. На четвертом году жизни ребенок начинает использовать практически все основные формы грамматической системы языка. Ошибки, совершаемые дошкольниками, в основном касаются употреб-

ления единственного и множественного числа. В связи с этим полезно проводить следующее упражнение. Ребенку показывают сначала один объект (или его изображение) и просят назвать его, затем несколько объектов (или их изображений) и предлагают назвать их. Кроме того, в этом возрасте дети могут допускать ошибки в согласовании слов, употреблении предлогов и т. д.

Развитие грамматического строя речи предполагает развитие ее лексической стороны. Хотя уже в возрасте двух лет дети начинают понимать, что у каждого предмета есть свое название, связь между словом и обозначаемым объектом они выделяют с трудом, потому что одно и то же слово может быть включено в описание совершенно разных ситуаций и иметь различные контексты. Рассмотрим следующие предложения: «Мама моет тарелку» и «Тарелка стоит на столе». Речь идет об одном объекте, который представлен в совершенно разных грамматических конструкциях. В первом случае акцент делается на слове «мама» (которая моет тарелку), а во втором – на слове «тарелка» (которая стоит на столе). Для дошкольников это две разные ситуации, поэтому вычленение одного и того же слова представляет известные трудности. Для того чтобы ребенок мог выделить нужное слово, можно задать ему наводящие вопросы, например: «Что моет мама? Что стоит на столе?». Главная особенность этих вопросов заключается в том, что они фактически повторяют уже предъявленное ребенку предложение.

Наиболее характерной формой речи для детей четвертого года жизни является диалог. Его специфика заключается в том, что он происходит в конкретной ситуации и речевой опорой служит не только вербальная сторона, организуемая взрослым, но и те предметы, которые окружают ребенка. В таких диалогах осуществляется подготовка к монологической речи, которая первоначально представляет собой почти дословное повторение небольших высказываний взрослого. В этом возрасте можно наблюдать, как ребенок, которому взрослый часто читает одни и те же сказки, повторяет наизусть их фрагменты.

Развитие личности в этом возрасте осуществляется по двум направлениям. С одной стороны, у ребенка формируется представление о самом себе, которое начинает регулировать его поведение, а с другой – представление об окружающем его мире и тех правилах, которые действуют в нем. Механизм освоения правил основан на образе Я ребенка. Кризис трехлетнего возраста знаменует переход ребенка к осознанию того, что он представляет собой отдельную личность, и главное достижение его личностного развития заключается в создании положительного образа Я. Другими словами, ребенок должен оценивать себя как человека, принимаемого другими людьми. Для того чтобы получить такую оценку, дошкольник подражает взрослому. В связи с этим у ребенка появляется стремление соответствовать требованиям взрослых и действовать по предлагаемым правилам. При

этом ребенок часто обращается ко взрослому за подтверждением правильности своих действий. Например, малыш может спросить: «Я хорошо кушаю?» Если взрослый подтверждает правильность выполняемого действия, то у ребенка возникает особое чувство гордости за собственные успехи. Наряду с развитием чувства гордости происходит развитие чувства стыда за неправильно выполненное действие.

Особая задача педагога заключается в том, чтобы создать определенную культурную среду с четко заданными правилами. Для этой цели нужно структурировать пространство группы («Здесь игровой уголок, где дети играют; здесь место для отдыха; здесь место, где проводятся занятия», и т. д.) и определить правила для каждого его участка, а также условия, при которых действия ребенка оцениваются позитивно, а его инициатива получает поддержку. Такая система правил регулирует взаимоотношения детей, способствует их умственному развитию, развивает произвольность, а также предупреждает конфликты. Следует иметь в виду: поведение детей младшего дошкольного возраста носит ситуативный характер, поэтому следует структурировать систему ситуаций, в которых оказывается ребенок.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

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

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