**Введение**

Раннее детство – это один из важнейших периодов в жизни человека. Именно тогда ребенок начинает осознавать себя, свои действия, у него развиваются память, внимание, мышление, восприятие, закладывается личность. В этом возрасте ребенок учится общаться, усваивает основные моральные и нравственные нормы, у него впервые появляются волевые формы поведения, необходимые как во взрослой жизни, так и при поступлении в школу.

Возможности деятельности ребёнка противоречат эмоциональному характеру его общения. Появляется общий объект деятельности ребёнка и взрослого. В этот период очень быстро развивается познавательная активность детей.

Раннее детство – плохо изученный период. Ребёнок – раб зрительного восприятия. Предметы притягиваю ребёнка. Ребенок прослеживает действия взрослого, появляются пробующие действия. У маленьких детей наблюдается пробы. В этот период характерно решение интеллектуальных задач, развивается речь. Начинается общение со взрослыми.

**1. Развитие когнитивных функций в раннем детстве**

* 1. **Общая характеристика раннего детства**

В конце первого года ребенок становится на ноги. Это приобретение имеет такое большое значение, что иногда этот период называют «ходячее детство». На первых порах прямохождения, ходьба – это особая задача, связанная с сильными переживаниями, для решения которой необходима поддержка, участие и одобрение взрослых. Постепенно ходьба становится уверенной, увеличивается автономность ребенка от взрослых и складывается более свободное и самостоятельное общение с внешним миром. Расширяется круг доступных ребенку предметов, появляется ориентировка в пространстве и определенная самостоятельность. Основная потребность ребенка раннего возраста – познание окружающего мира через действия с предметами. Самостоятельно ребенок не может открыть способ употребления орудий и других специфически человеческих предметов, способ использования их не является очевидным, не лежит на поверхности. Психологическая «робинзонада» не способна обеспечить эффективное развитие человека. На основании ситуативно-личностной формы общения строится новая потребность в предметном взаимодействии. Происходит расчленение предметной и социальной среды. Складывающаяся социальная ситуация развития, характерная для раннего детства, может быть обозначена формулой: «ребе нок — предмет — взрослый». Ребенку все хочется потрогать, повертеть в руках, он постоянно обращается к взрослому с просьбой, с требованием внимания, с предложением поиграть вместе. Разворачивается совершенно новая форма общения – ситуативно-деловое общение, которое представляет собой практическое, деловое сотрудничество по поводу действий с предметами и составляет основу взаимодействия ребенка со взрослым вплоть до 3 лет. Контакт становится опосредованным предметом и действием с ним. Средства общения – это привлечение внимания к предмету, обмен игрушками, обучение использованию предметов по на значению, совместные игры.

Взрослый для ребенка раннего возраста – это прежде всего соучастник предметной деятельности и игры. Со стороны взрослого важны внимательность и доброжелательность партнера. Кроме того, он выступает как образец для подражания, как человек, оценивающий знания и умения ребенка и эмоционально поддерживающий его, подкрепляющий успехи и достижения.

Характеристики полноценного общения ребенка раннего возраста со взрослыми:

* инициативность по отношению к старшему, стремление привлечь его внимание к своим действиям;
* предпочтение предметного сотрудничества со взрослым, настойчивое требование от взрослого соучастия в своих делах;
* доверчивость, открытость и эмоциональность отношения к взрослому, проявление к нему своей любви и охотный отклик на ласку;
* чувствительность к отношению взрослого, к его оценке и перестраивание своего поведения в зависимости от поведения взрослого, тонкое различение похвалы и порицания;
* активное использование речи во взаимодействии.

Развитие довольно широкого круга действий с предметами и возникновение первых попыток самостоятельной ходьбы делает ребенка относительно более независимым от взрослых. Самостоятельная ходьба не только значительно расширяет круг предметов, с которыми ребенок сталкивается, но и – это главное — изменяет характер контакта ребенка с предметами. С одной стороны, только рецептивный контакт с некоторыми ранее недоступными предметами заменяется непосредственным практическим контактом: ребенок уже может не только рассматривать эти предметы, но и подойти к ним, потрогать их, действовать с ними. С другой стороны, предметы становятся доступными ребенку не только через показ их взрослыми, но и через его собственное оперирование с ними. Взрослые теперь сами требуют от ребенка относительно большей самостоятельности. Таким образом, с началом ходьбы значительно расширяется круг непосредственно доступных ребенку предметов; расширяется и сфера его ориентировочно-познавательной деятельности. Ребенок начинает ориентироваться не только среди предметов, относящихся непосредственно к нему, но и среди предметов и явлений, относящихся к взрослым, к их жизни и деятельности.

Расширение круга доступных предметов, тенденция к овладению и действованию с ними еще больше обостряют потребность ребенка в общении со взрослыми, ставит его – все еще не могущего обойтись без участия в его деятельности взрослых – перед необходимостью еще более интенсивного общения с ними. Неудачи в выполнении тех или иных действий с предметом впервые начинают вызывать аффективную реакцию со стороны ребенка. Эти аффективные реакции возникают главным образом в связи с актами общения со взрослыми людьми. Наиболее типичными причинами этих аффективных вспышек являются:

* непонимание взрослыми желаний ребенка, его жестов и мимики;
* невыполнение или противодействие взрослых действиям ребенка.

Характер истепень проявления таких реакций определяются конкретными условиями жизни ребенка, отношениями к нему взрослых. Эти аффективные вспышки, возникающие лишь при определенных условиях воспитания, являются симптомом назревших противоречий между возросшими потребностями ребенка и возможностями его действий с предметами, противоречий между новыми потребностями и прежними отношениями со взрослыми, когда деятельность ребенка прямо опосредствовалась деятельностью взрослых и неспецифическими, неречевыми формами общения. Эти противоречия разрешаются через возникновение собственно речевого общения со взрослыми и связанных с этим новых отношений с ними. Появление первых слов, с которыми ребенок обращается ко взрослым, является центральным звеном в переходе от младенческого возраста к раннему детству.

Первые активно употребляемые ребенком слова характеризуются двумя основными особенностями. Первая особенность этих слов состоит в том, что между ними и словами окружающих ребенка взрослых существуют резкие фонетические различия. Так, у детей бывают: а) слова, не похожие на слова взрослых (например, «адига» - рыбий жир; «ика» - шарф; «гилигилича» - карандаш); б)слова, представляющие собой обрывки слов взрослых, главным образом корни (например, «как» - каша; «па» - упала); в) слова, являющиеся искажениями слов взрослых, но сохраняющие общий их фонетический и ритмический рисунок (например, «ти-ти» - часы; «абаля» - яблоко; «ниняня» - не надо); г) звукоподражательные слова (например, «ав-ав» - собака; «му-му» - корова). Вторая особенность первых детских слов состоит в их многозначности, т. е. в отнесенности этих слов не к одному, а к ряду предметов.

Для овладения речью вовсе недостаточно только просто дать ребенку слова в качестве образцов для заимствования, а совершенно необходимо создать потребность в их активном использовании. Ребенок очень рано, уже во второй половине первого года жизни, находясь в радостном состоянии, много лепечет и может произносить звуки или их сочетания, сходные по своей форме со словами взрослых: например, «ммма – ммма», «бба – бба», или «дда». Однако эти звуки еще не слова, они не служат средством общения. В слова они превращаются только после того, как становятся средством общения со взрослым, когда «ммма» превратится в призыв ко взрослому. Таким образом, связь между словом и предметом ли словом и действием возникает только при наличии потребности в общении, в системе деятельности ребенка, производимой с помощью взрослого или совместно с ним. Решающим условием для возникновения как понимания речи, так и активного ее использования является наличие потребности именно в речевом общении. Распад многозначных слов является показателем перестройки обобщений, возникновение таких обобщений, которые свойственны собственно речи; слово к предметам начинает относиться не только на основе улавливания сходного в них, но и путем выделения и обобщения различного. Решающим является не то, когда ребенок начнет правильно произносить слова, а то, что его слова начинают отражать не диффузные, эмоционально переживаемые ситуации действий, а обыкновенные, устойчивые признаки предметов и явлений, становятся носителями обобщения объективных признаков предметов, выделяемых на основе улавливания как их сходства, так и их различий. Именно на основе развития обобщений происходит правильное выделение фонем в слове, хотя они могут еще и плохо произноситься. Окончание переходного периода в становлении речи в первую очередь связано с овладением значениями слов. Внешне это выражается, во-первых, в резком увеличении словаря, во-вторых, в образовании двухсловных предложений, в-третьих, в появлении вопросов относительно названий предметов. Эти изменения обычно происходят в начале второй половины второго года жизни и знаменуют собой появление у ребенка нового типа общения со взрослыми – собственно речевого общения, связанного со словом, имеющим определенное предметное, а не ситуативное значение. Таким образом, в период, переходный от младенчества к раннему детству, как и в деятельности ребенка, так и в его общении со взрослыми происходят существенные сдвиги. Прежде всего значительно дифференцируются отношения ребенка ко окружающим людям и вещам. Одни отношения возникают на основе удовлетворения основных потребностей ребенка (еда, сон, одевание). Другие отношения возникают в связи с самостоятельной деятельностью ребенка с различными предметами – игрушками и предметами обихода; третьи – на почве ориентировки ребенка в мире вещей, еще недоступных ему непосредственно, но уже заинтересовавших его. Однако при всем многообразии возникающих в этом возрасте отношений все они могут быть реализованы лишь в совместной деятельности со взрослыми. Вместе с тем характер этой деятельности и роль взрослого постепенно изменяются. Так, в связи с возросшими возможностями ребенка взрослые стараются привлечь его к самостоятельному удовлетворению основных потребностей: ребенок еще не ест и не одевается сам, но он уже принимает в этом посильное участие. Меняется роль взрослого и в сфере отношений ребенка с предметами: взрослый передает ему общественно выработанные специфически человеческие способы употребления тех или иных предметов. Таким образом, взрослый все более и более выступает теперь уже не только со стороны удовлетворения основных потребностей ребенка, но и главным образом как носитель общественного опыта действий с предметами, которыми овладевает ребенок, и как организатор, руководитель его ориентировки во все расширяющемся предметном мире.

Появление речи на грани младенчества и раннего детства значительно расширяет возможности общения ребенка со взрослыми и создает предпосылки для возникновения между ними нового типа отношений. Практическая деятельность ребенка раннего возраста с предметами со стороны его отношений со взрослыми характеризуется как совместная деятельность, возможность которой создает речь с употреблением слов, имеющих предметное значение. В процессе усвоения способов употребления предметов и средств общения – языка, что является главным содержанием жизни ребенка в раннем детстве, происходит дальнейшее развитие его сознания и отдельных психических свойств. На протяжении раннего детства в связи с усложнением взаимоотношений со взрослыми и другими детьми и в связи с овладением ребенком предметными действиями становятся разнообразнее и эмоциональные проявления детей. Успех или неуспех в овладении предметными действиями при их самостоятельном осуществлении, наличие или отсутствие общения со взрослыми, разрешение или запрещение деятельности со стороны взрослых, удовлетворение основных потребностей ребенка – все это вызывает различные эмоциональные проявления: ребенок радуется и капризничает, проявляет симпатии или недовольство, обижается, радуется.

**1.2 Развитие речи**

Раннее детство – сенситивный период для усвоения речи. Почему же именно в этом возрасте речь имеет наиболее благоприятные условия для развития? Развитие предметной деятельности создаетмощный стимул к усвоению речи. Именно речевое общение с взрослым по поводу действий с предметом становится необходимым как орудие организации взаимодействия, делового сотрудничества. Предметная деятельность, кроме того, создает основу для получения разнообразных впечатлений, усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира.

В раннем детстве продолжается совершенствование понимания речи взрослых и происходит переход к собственной активной речи ребенка. На начальных этапах понимание словесных сообщений относится к ситуации в целом. Причем для правильного реагирования ребенка важно, кто именно из взрослых, с какой интонацией сказал те или иные слова, находится ли в поле зрения предмет, о котором говорят, не отвлекается ли внимание ребенка более сильными наглядными впечатлениями.

Вопросы взрослых: «Где мама (огонек, часы, собачка)?», просьбы выполнить то или иное действие организуют поведение ребенка. Сначала ребенок способен воспринять, понять инструкцию только по ходу действия. Затем словесные указания могут быть даны заранее, для руководства ориентировочной деятельностью ребенка.

Высшее достижение в понимании речи на третьем году жизни связано с пониманием рассказа другого человека, который сообщает о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения ребенка и взрослого. Речь начинает выступать в роли основного средства познания, это важнейшее приобретение развития.

Переходная фаза от доречевого этапа к собственно речевому занимает обычно около 6 месяцев – от конца первого года жизни ребенка до достижения им полутора лет. В случае замедленного речевого развития этот период может растянуться на год – полтора.

В конце первого года жизни характерна автономная речь, состоящая из аморфных слов-корней. Активный словарь ребенка 11 – 12 месяцев включает обычно от 4 – 5 до 30 – 40 слов; после года он увеличивается примерно до 100 слов, большинство из которых употребляются изредка. После полутора лет речевое поведение ребенка резко изменяется, становится значительно более активным. Это выражается в первую очередь в появлении вопросов о названиях предметов. «Что это?» Темп речевого развития резко возрастает. К двум годам детский словарь составляет уже более 200 слов, а к трем – примерно 1200 – 1500 слов.

Применяя общий принцип усвоения предметных действий, выдвинутый Д.Б. Элькониным, ребенок сначала должен освоить наиболее общее – новый тип сотрудничества. Относительно речи ребенок сначала должен выделить речевую коммуникативную задачу*,* и как раз выделение этой задачи требует обычно достаточно продолжительного времени. Более частные детали сотрудничества, в том числе и слово, его восприятие и артикуляция, отрабатываются во вторую очередь, как бы следующим заходом.

Сроки и темпы овладения речью во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, условий его жизни. Произношение слов при правильном воспитании совершенствуется, и «детский жаргон» (употребление ребенком слов, отличающихся от общепринятых) исчезает по мере улучшения фонематического слуха. Усваивается грамматический строй родного языка. Очень рано звуковая сторона языка, материальная оболочка становится предметом деятельности и практического познания ребенком. На первых порах дети употребляют звуковые сочетания, которые представляют собой предложения, состоящие из одного слова, обычно существительного или глагола («автономная речь»). Каждое слово-предложение многозначно, его актуальный смысл может быть понят только в совокупности условий данной конкретной ситуации. Требование «Дай!» равносильно целой фразе и в разных обстоятельствах означает нечто совершенно конкретное, к примеру: «Очень хочу вот ту блестящую штучку, что лежит на самом верху».

Затем после полутора лет на смену им приходят двусловные нераспространенные предложения – «телеграфная речь» из необходимых ключевых слов. Предложения из двух-трех слов конструируются ребенком без изменения формы слов. Как правило, это субъект и его действие «дядя стучит»; действие и объект – «дай хлеб».

К трем годам происходит усвоение грамматической структуры предложения, дети улавливают предметные отношения и овладевают речевыми способами их выражения – предложения становятся полными, или распространенными. Сначала речь включена в действие, часто сопровождает манипулирование предметами, постепенно начинает выполнять функцию регулирования деятельности. На третьем году жизни становится возможен рассказ о виденном, пересказ слышанного, требование объяснения.

Ситуации, неблагоприятные для развития речи: малое общение, ограниченное гигиеническим уходом, погруженность взрослого в собственные проблемы, а также, напротив, слишком хорошее понимание ребенка и выполнение всех его требований. Если у ребенка замедленно развивается собственная активная речь, необходимо удостовериться, что у него нормальный слух, что он понимает обращенные к нему просьбы и предложения в пределах ситуации общения, разумно играет, пытается подражать словам. В этом случае повода для особого беспокойства нет, однако необходима специальная педагогическая работа. Варианты отклонений речевого развития и причины речевых трудностей у детей 2 – 2,5 лет могут быть различными. Это и задержка речи на стадии называния, перегруженность речи специфически «детскими» словами, плохое артикулирование. Активная речь может быть «отложена» по причине преобладания эмоционального общения со взрослым или по причине чрезмерной ориентации на предметный мир. Соответственно и приемы оказания помощи разнообразны.

Главные направления усилий по активизации речи ребенка:

* обратить внимание на типичные интересы ребенка, на свойственный ему на данном этапе тип общения со взрослым (эмоциональный или деловой);
* обращаясь к ребенку, следует говорить четко и ясно, не слишком тихо и добиваться от него внятного произношения;
* необходимо больше разговаривать в быту, включать активную речь в предметные действия, сопровождать показ предметов и игрушек эмоционально насыщенным, увлекательным для малыша рассказом;
* рассказывать сказки, читать стихи, совместно рассматривать яркие, красивые картинки, книжки;
* стимулировать стремление ребенка заговорить, для чего давать поручения (сказать, сообщить, позвать).

Ребенок начинает понимать обращенную к нему речь взрослых во второй половине первого года жизни. Он устанавливает связи между произносимыми словами (их звуковым образом) и предметами или собственными действиями. Эти связи возникают либо в совместной деятельности взрослых с ребенком или путем специального обучения. К 9 – 10 месяцам их количество может быть довольно значительным. Дети выполняют по слову ряд движений – подают ручку, подают отдельные игрушки, бросают предметы, отыскивают взглядом некоторые предметы и взрослых людей. Как известно, слово относится не к какой-либо единичной конкретной вещи, а к целой их группе, в которую могут входить предметы, различные по внешним признакам (цвету, форме, величине и т. п.), но одинаковые по своему общественному употреблению. Уже на самых ранних ступенях детства одно и то же слово связывается ребенком с различными (иногда очень мало сходными) предметами. Например, слово «часы» относится и к маленьким круглым часикам на руке у матери, и к большим стенным часам, издающим гулкие звуки, и к настольным квадратным часам; а слово «пуговица» - и к круглой черной пуговице на пиджаке у отца, и к маленькой беленькой пуговице на собственной рубашке ребенка и к большой цветной пуговице на платье у матери и т. д. Необходимость обозначать одним и тем же словом различные по своим внешним признакам предметы требует обобщения. Первые обобщения как раз и возникают на этой основе уже в период, подготовительный к появлению самостоятельной речи. Характер этих ранних обобщений изучен еще недостаточно. По-видимому, в их основе не может лежать выделение общего способа общественного употребления предметов, так как общественные функции многих предметов еще недоступны ребенку. Можно предполагать, что в их основе лежит выделение легкозамечаемых признаков предметов.

При многообразии связей между словами и предметами первоначальное понимание зависит от конкретной ситуации. Если у ребенка, имеющего связь слова «часы» с различными видами часов, спросить: «Где часы?», то он укажет на те или иные часы, в зависимости от ситуации. Всякий новый предмет, сходный по способу действия с ним или в каком-либо другом отношении с уже знакомыми ребенку предметами, легко вступает в связь с обозначающими их словами. На этой основе относительно быстро растет количество понимаемых ребенком слов, так называемый пассивный словарь. Понимание ребенком вопроса: «Где то-то?», или выраженного словесно предложения выполнить определенное, вначале самое элементарное действие является важным фактором, организующим поведение ребенка. У него укрепляется активное отношение к вопросу и, в более широком смысле, ко всякому обращению взрослого. Теперь поводом для действий ребенка часто является словесное обращение взрослого, чего, естественно, не наблюдалось в период доречевого общения со взрослыми. Накопление названий предметов происходит в следующем порядке: сначала усваивается понимание названий непосредственно окружающих ребенка вещей, затем имен взрослых и названий норушек, изображений предметов одежды и, наконец, частей тела и лица. Быстро растет количество понимаемых слов в период от года до полутора лет, когда ребенок легко усваивает названия предметов. В период до двух лет количество таких слов возрастает ещё более значительно. Ребенок понимает почти все слова, которые говорит ему взрослый относительно окружающих предметов. Особый интерес представляет развитие понимания ребенком различных поручений, названий действий и инструкций к их выполнению. Такое понимание, так же как и ответ на вопрос «Где то-то?», проходит в своем формировании несколько стадий соответственно обучению и усвоению действий: 1) отсутствие реакции или неадекватная реакция; 2) правильное выполнение действия; 3) усложнение действия или его модификация. Важно отметить, что в результате понимания инструкций речь для ребенка становится носителем цели осуществляемых им действий. Это позволяет руководить: поведением ребенка при помощи речи. Понимание инструкций является одним из важнейших условий формирования своеобразных отношений ребенка и взрослого, обнаруживающихся в их совместной деятельности. Инструкция взрослого организует протекание предметных действий ребенка. Постепенно она начинает нести организующую функцию не только по ходу их выполнения, но и предвосхищая их, организуя ориентировочную деятельность ребенка по отношению к условиям и способам осуществления предстоящего или усваиваемого действия. Поэтому развитие у ребенка понимания речи на втором году жизни играет важнейшуюроль при усвоении им способов действий с предметами. На третьем году жизни понимание речи ребенком и возрастает по объему, и качественно изменяется. Ребенок любит слушать, когда говорят взрослые, любит слушать сказки, рассказы, стихи. Дети в возрасте 2-3 лет могут понимать не только речь взрослого, направленную на организацию их практических действий, т. е. не только инструктивную речь, но и речь-рассказ. Слушание и понимание речи взрослого, содержащей сообщение о предметах и явлениях, выходящих за пределы непосредственной ситуации общения взрослого с ребенком, является важным приобретением, так как создает возможность использования речи в роли основного средства познания по отношению к предметам, недоступным непосредственному опыту ребенка.

Сроки начала интенсивного роста активного словаря, появления первых двух- и трехсловных предложений, возникновения первых вопросов, обращенных к взрослым, зависят в первую очередь от характера отношений взрослых к ребенка, от особенностей общения между ними. В тех случаях, когда окружающие мало говорят с ребенком, не вызывают его на активное использование слов, речь может отставать в своем развитии. Имеются случаи задержки развития речи ребенка на стадии ситуативной речи. В литературе приводятся описания длительных задержек развития речи на переходном этапе. Причин для этого много. Нередко отставание речи связано с тем, что взрослые, хорошо зная значение ситуативных слов ребенка и угадывая малейшие его желания, не стимулируют у него обращения к более дифференцированной активной речи. Более часты случаи, когда задержка в развитии речи вызвана недостаточным общением взрослых с ребенком. Бывает так, что взрослые не только сами мало обращаются к ребенку, но и - это главное – не поддерживают его обращений к ним**,** предоставляя самому ребенку справляться с возникающими в его действияхзатруднениями или не удовлетворяя желаний ребенка. Естественно, что в таких случаях заглушается сама потребность ребенка в общении со взрослыми, он перестает обращаться к ним – в результате задерживается развитие его активной речи.

При правильных условиях воспитания резкий перелом в развитии речи ребенка обычно происходит в начале второй половины второго года жизни, когда наряду с увеличением количества употребляемых слов возникают первые двух-, трехсловные предложения. В большинстве случаев они состоят из слов, уже употребляющихся ребенком и объединенных в одно предложение без изменения их формы. Предложения, конструируемые ребенком в этом возрасте, существенно отличаются от предложений, употребляемых взрослыми, именно неизменяемостью входящих в их состав отдельных слов. Связи между словами в двухсловных предложениях в основном могут быть сведены к двум типам: субъект и его действие («дядя стучит»; «кукла плачет»), действие и объект действия или место действия («дай булку»).

Ребенок обращается ко взрослым по разным поводам: просит, указывает, называет, требует и сообщает. Общение ребенка в этот период ограничено главным образом кругом тех взрослых, с которыми у него налажен контакт, с которыми он чаще всего связан. Собственная речь ребенка уже включена в его деятельность, часто сопровождая его манипулирования с предметами, игрушками: ребенок баюкает куклу, обращается к мишке, которого кормит, подгоняет лошадку, констатирует падение игрушки и т. п. Постепенно на основе общения со взрослыми речь ребенка начинает выполнять и функцию организации его действий, входя в них как обязательный компонент. В связи с усложнением общения со взрослыми значительно обогащается словарь ребенка. Многозначные слова, составляющие основной фонд слов в начале второго года, отходят на второй план. Значения слов становятся более устойчивыми, с ясно выраженной предметной отнесенностью. Конец второго года знаменует начало нового этапа в развитии речи. Основным его содержанием является усвоение грамматической структуры предложений. Значительно возрастает запас слов, достигая при правильной педагогической работе с детьми 1200-1500 слов к концу третьего года. В словарном составе встречаются почти все части речи; среди предложений встречаются основные их типы, включая сложные бессоюзные и союзные предложения.

Третий год жизни характеризуется чрезвычайно возрастающей речевой активностью ребенка. Расширяется круг его общения: ребенок много говорит не только с близкими ему людьми, но и с другими взрослыми и детьми. Резко повышается речевая активность во время игр и самостоятельной деятельности ребенка. Значительно возрастает интерес детей к речи взрослых. Дети этого возраста слушают не только обращенную к ним речь, но прислушиваются и к речи, непосредственно к ним необращенной. В этот период дети легко запоминают небольшие стихотворения и сказки, воспроизводя их с большой точностью. Запоминание стихов и сказок является важным источником развития речи. В связи с возросшим пониманием слов и быстрым увеличением их запаса речь превращается для ребенка в основное средство общения. Значительно расширяется круг поводов для высказывании. Не только просьбы и ответы на вопросы взрослых, но и рассказ о виденном и сделанном, пересказ слышанного, требование объяснить, как выполняется то или иное действие, становятся содержанием речевого общения детей этого возраста.

В раннем детстве речь ребенка, являясь средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребенком, или с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Действия ребенка этого возраста осуществляются в большинстве случаев или совместно со взрослыми, или при их помощи. Это придает речи форму диалога, т. е. форму прямых ответов ребенка на вопросы взрослых вопросов к ним.

Диалогическая форма речи обусловлена тем обстоятельством, что деятельность ребенка еще не отделена в своих существенных звеньях от деятельности взрослых. Диалог является как бы частью совместной деятельности ребенка со взрослыми. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка. В отношении усвоения грамматического строя русского языка в раннем детстве ясно обозначаются два периода.

* Первый период – от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес. Это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. В этом периоде отчетливо выделяются две стадии: а)стадии однословного предложения (1 год 3 мес. – 1 год 8 мес.) и б) стадия предложений, состоящих из нескольких слов, главным образом двухсловные предложения.
* Второй период – от 1 года 10 мес. до 3 лет. Это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, члены которых получают выражение в синтаксических средствах языка. В пределах этого периода намечаются три стадии: а) стадия формирования первых форм (1 год 10 мес. – 2 года 1 мес.); б) стадия использования флексийной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 года 1 мес.— 2 года 3 мес.); в) стадия усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

Показателем развития связной речи может отчасти служить употребление союзов. В период от 2 лет 4 мес. до 2 лет 6 мес. сложные предложения, в которых части соединены союзами, встречаются редко. Начиная же с 2 лет б мес. и до 3 лет ребенок овладевает употреблением целого ряда союзов. На этот период времени встречаются такие союзы: и, а, а то, когда, как, только, значит, потому что, где, чтобы, зато, который, какой. Из общего количества союзов, употребление которых отмечено у детей до 7 лет, в период до 3 лет усваивается около 40% (из тридцати девяти усваивается пятнадцать союзов). Таким образом, уже в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выражать ребенку многие отношения.

Ребенок к трем годам овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются. То, что именно падежные формы, выражающие предметные отношения, так интенсивно усваиваются в раннем детстве, объясняется характером деятельности ребенка, в процессе которой происходит овладение способами употребления предметов. Важно отметить, что раньше всего (до 2 лет 2 мес.) усваиваются речевые формы, обозначающие отношения объекта действия, орудия, цели, отношения лица, к которому направляется движение, отношения совместности действия. Вес эти категории прямо связаны с предметным содержанием деятельности ребенка и с тем, что она производится вместе со взрослыми. Тот факт, что именно падежные формы, в которых находят свое выражение межпредметные отношения, усваиваются раньше других грамматических категорий, показывает ведущее значения предметной деятельности ребенка и его общения со взрослыми для процесса усвоения языка.

Павлов подчеркивал, что слово является таким же реальным раздражителем, как и всякий другой. С самых первых моментов овладения языком оно предстоит перед ребенком прежде всего своей материальной, звуковой стороной. Именно с ней ребенок прежде всего имеет дело, когда учится понимать первые слова, а тем более – когда учится их произносить. Вся та колоссальная работа, которую проделывает ребенок, научаясь отличать одно слово от другого, есть прежде всего работа над материальной, звуковой стороной языка. Маленькие дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому, что им нравятся звуки этого слова. Замечательный знаток детского языка писатель К. И. Чуковский в своей книге собрал обширные материалы, свидетельствующие о той большой работе, которую проводит ребенок над усвоением материальной, звуковой оболочки языка. В частности, он особо отмечает рифмотворчество, как неизбежный этап речевого развития ребенка в двухлетнем возрасте, которое является своеобразной и очень рациональной системой упражнений в фонетике. Именно звуковая сторона языка очень рано становится предметом деятельности и практического познания ребенка. Сравнительно рано формируется и связь грамматических значений, отражающих реальные предметные отношения, с изменениями звуковой формы слова. Формирование этой связи на очень ранних этапах усвоения языка происходит по законам образования стереотипов. Так, при овладении творительным падежом в значении орудийности вначале наблюдается установление шаблонных форм, при которых орудийность всегда представлена в одной грамматической форме – с окончанием на ом («ножол», «ложком», «лопатом» и т. п.); установившаяся связь окончания со значением орудийности приобретает широко иррадиированный характер. В дальнейшем под влиянием практики речевого общения этот стереотип начинает изменяться, появляются новые формы выражения грамматического отношения: окончание ойв творительном падеже. Эта новая связь, генерализуясь, подчиняет себе прежний стереотип и начинает господствовать над первой (теперь доминирует окончание ой).Впоследствии происходит дифференцирование этих отношений, в результате которого функции стереотипов разграничиваются. Для того чтобы возник такой стереотип, необходимо образование первичной временной связи между значением, той или иной грамматической категории . и ее звуковым выражением.*.* Но это становится возможным только при условии формирования у ребенка ориентировки в тех звуковых элементах языка, с которыми образуется связь. Некоторые психологи и педагоги для объяснения интенсивного усвоения грамматических форм предполагали наличие у ребенка особого «чутья» языка. Однако если даже согласиться с предложением о наличии особой чувствительности ребенка к явлениям языка, в частности к его звуковой форме, то ведь ее возникновение само должно быть объяснено исходя из реальных условий усвоения языка. Было установлено, что на ранних этапах речевого развития понимание грамматически оформленных высказываний определяется в основном неграмматическими моментами. Дети вовсе не выполняют инструкции, хотя вне эксперимента правильно понимали аналогичные фразы по такому же пути развивается понимание значений не только предлогов но и других грамматических форм (падежных окончаний, суффиксов, приставок). В начале то или иное объективное отношение выражается средствами лексики языка при опоре на конкретно воспринимаемую ситуацию; а затем выделяется грамматическая форма, выражающая эти отношения еще при наличии предметной ситуации; наконец, происходит отвлечение и обобщение обозначаемых данной грамматической формой отношений.

Важным звеном этого процесса является выделение самой грамматической формы. При формировании у детей раннего возраста умения согласовывать в роде имена существительные с глаголами прошедшего времени. Категория рода является одной из характерных именно для имен существительных и вместе с тем лишена отчетливого значения, являясь почти чисто формальной (за исключением некоторых одушевленных имен существительных, в которых она обозначает пол). Усвоение рода в глаголах прошедшего времени заканчивается к трем годам. В общем ходе этого усвоения ясно обозначается смена одних стереотипов другими и их дифференциация. Сначала в согласовании явно преобладает женский род; затем на смену этому стереотипу приходит другой, и начинает преобладать согласование в мужском роде; потом наступает период дифференциации, в котором имеет место смешение согласований в женском и мужском роде; и, наконец, возникает правильное согласование. В основе правильного согласования лежит ориентировка детей на форму существительного. Простое повторение за взрослым определенных фраз и упражнение в их составлении или совсем не приводят к искомому результату, или приводят к нему с очень большим трудом.

Ориентировка на звуковую форму слова, возникает, во-первых, при такой организации действий ребенка со словами, при которой они входят в качестве одного из решающих звеньев во всю его деятельность, определяя ее успех; во-вторых, при обеспечении ребенку возможностей активного поиска правильных речевых форм, необходимых для успешного осуществления всей деятельности. Очевидно, что развитие связной речи у ребенка и тесно связанное с ним усвоение грамматического строя невозможно вне овладения звуковой системой родного языка. Овладение ею представляет ту основу, на которой строится все здание усвоения языка ребенком, становления его речи. Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи. Оба эти процесса начинаются с того времени, когда язык становится для ребенка средством общения. С одной стороны, ребенок начинает понимать обращенные к нему слова взрослых, с другой – начинает сам произносить первые слова. Раннее понимание ребенком слов или даже инструкций, произносимых взрослыми, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребенком как единый нерасчлененный звуковой комплекс, обладающий определенной ритмико-мелодической структурой. Эта стадия восприятия звуковой стороны речи может быть названа *дофонемной.* На следующей стадии возникает понимание речи на основе собственно языковых средств, т. е. значений, связанных с определенными звуковыми формами. Эта стадия называется *фонемной* стадией восприятия речи. Внешне она характеризуется быстрым ростом понимания речи взрослых и появлением первых детских слов. Обучая детей пониманию слов, различающихся только одной какой-либо фонемой, и затем выясняя, насколько такое понимание опирается именно на восприятие фонематического состава слов, можно установить последовательность развития фонематического слуха у детей в возрасте от 11 месяцев до 1 года 10 месяцев. Общий ход развития фонематического слуха представляется следующим образом: вначале и раньше всего возникает различение гласных, затем возникает различение согласных в такой последовательности: а) различение наличия согласных; б) различение сонорных и артикулируемых шумных; в) различение твердых и мягких; г) различение назальных и плавных; д) различение сонорных и «неартикулируемых шумных; е) различение губных и язычных; ж) различение взрывных и придувных; з) различение переднеязычных и заднеязычных; и) различение глухих и звонких; к) различение шипящих и свистящих; л) различение плавных и йот.

Таким образом, к концу второго года жизни ребенок уже понимает речь на основе фонематического восприятия всех звуков русского языка.

Особенно важно подчеркнуть, что при различении глухих и звонких согласных в силу сходства в их артикуляции ребенку приходится пользоваться исключительно фонематическим слухом. К этому времени ребенок уже владеет артикуляцией многих звуков и может при их различении ориентироваться на артикулярные различия, но при различении глухих и звонких согласных он должен, вопреки артикуляционному сходству, ориентироваться именно на их фонематические различия. На основе столь тонкого различения фонем языка происходит интенсивное овладение активным словарем и правильным произнесением слов. Усвоение звукового состава языка происходит вместе с расширением запаса слов; количество правильно произносимых ребенком звуков тесно связано с запасом активно – используемых ребенком слов. Не все звуки языка появляются в активном словаре ребенка одновременно. Отсутствующие у него звуки, как правило, в процессе речи замещаются другими звуками. Чаще всего на месте отсутствующего звука из языка взрослых появляется звук из числа уже имеющихся и наиболее близких по артикуляции. Система субституций (замещений) базируется главным образом на артикуляционном родстве звуков. Для усвоения отдельных звуков требуется разное время.

Развитие речедвигательной сферы ребенка имеет важнейшее значение для усвоения артикуляции звуков языка. На основе взаимодействия фонематического восприятия звуков речи и речедвигательной сферы в конце концов у ребенка возникает правильное произношение как отдельных слов, так и отдельных составляющих их звуков. Слуховой контроль над произношением новых усваиваемых звуков появляется довольно рано. Можно предполагать, что двигательный образ произносимого ребенком звука не прямо соотносится со звуком, который он слышит в языке взрослых. Это соотнесение, происходит через звуковой образ звука произносимого самим ребенком.

Таким образом, артикуляторное движение и его образ как бы заключены между двумя звуковыми образами: между звуком, имеющимся в языке взрослых, и звуком, произносимым самим ребенком. Усвоение звука и связанное с этим правильное произношение возникают тогда, когда эти два звуковых образа совпадают.

При правильных условиях воспитания к концу раннего детства ребенок усваивает все основные звуки языка. В течение этих трех лет ребенок проделывает грандиозную работу по усвоению родного языка, овладевая его основными синтаксическими конструкциями, грамматическими формами и звуками. Овладение языком, формирование активной речи в раннем детстве служит основой для всего психического развития ребенка в этот период.

**1.3 Умственное развитие**

В раннем детстве ребенок начинает выделять свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между ними и использовать эти связи в своих манипуляциях. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее – элементарными формами игры и рисования) и речью. Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий. Овладение новыми действиями восприятия обнаруживается в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке. Он подбирает нужные предметы и их части на глаз и выполняет действие сразу правильно, без предварительного примеривания.

Дети раннего возраста еще плохо управляют своим восприятием и оказываются не в состоянии правильно выполнить выбор по образцу, если им предлагают не два, а много разных предметов или если предметы имеют сложную форму, состоят из многих частей или их окраска включает несколько чередующихся цветов. Если ребенок, вступивший в пору раннего детства, при сравнении предметов любой из них использует в качестве образца, то позднее – на третьем году жизни – хорошо знакомые ему предметы становятся постоянными образцами.

Восприятие ребенком на всем протяжении раннего возраста тесно связано с выполняемыми предметными действиями. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину, цвет предметов, их положение в пространстве в тех случаях, когда это необходимо для выполнения того или другого доступного ему действия. В других же случаях восприятие может оказываться весьма расплывчатым и неточным. Более того, ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств, если их учет требуется для выполнения сложного для него нового действия. Знакомясь со свойствами разнообразных предметов – различными формами, цветами, отношениями величин, пространственными отношениями – ребенок накапливает запас представлений об этих свойствах, что очень важно для его дальнейшего умственного развития. Однако если предметы находятся перед глазами ребенка, даже рассматриваются им, но ему не надо специально выяснять их форму, цвет, отношения по величине или другие свойства, то формирования сколько-нибудь четких представлений не происходит.

Таким образом, для обогащения представлений ребенка раннего возраста о свойствах предметов необходимо, чтобы он знакомился с основными разновидностями этих свойств, выполняя предметные действия, требующие их учета. Неверно ограничивать (как это делают иногда) материал, с которым действует ребенок, двумя-тремя формами и тремя-четырьмя цветами. Исследования показывают, что ребенок третьего года жизни вполне может усвоить представления о пяти-шести формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и восьми цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный).

Большая часть слов, которые усваивают дети до трехлетнего возраста, обозначает предметы и действия. Названиями цветов и форм (красный, желтый, круглый) дети овладевают с большим трудом, только при упорном обучении со стороны взрослых. Эти трудности имеют свои психологические причины. Слово – название предмета – выражает прежде всего его функцию, назначение, которое остается неизменным при изменении внешних свойств. Так, лопатка – это орудие, которым копают, каковы бы ни были ее форма, цвет, величина. Усваивая названия предметов, дети учатся узнавать и применять эти предметы независимо от изменения их внешних свойств. Совсем другое дело – слова, обозначающие свойства. Здесь необходимо отвлечься от предмета, его значения и объединить самые разные предметы по признаку, который в большинстве случаев не имеет значения для их употребления. Возникает противоречие, которое маленькому ребенку очень трудно преодолеть. Хотя в общении с ребенком взрослые постоянно употребляют названия свойств предметов, нет необходимости добиваться их запоминания и правильного употребления в раннем детстве. Значительно более благоприятные условия для этого складываются позднее, на четвертом-пятом году жизни ребенка.

Наряду со зрительным в раннем детстве интенсивно развивается и слуховое восприятие. Здесь тоже сохраняется основное правило, которое заключается в том, что свойства предметов и явлений (в данном случае звуков) начинают выделяться в той мере, в какой их учет оказывается необходимым для деятельности ребенка. Основная деятельность детей раннего возраста, связанная с восприятием звуков – речевое общение. Потому-то в этот период особенно интенсивно развивается фонематический слух. Звуки разных типов начинают выделяться в слове и опознаваться ребенком в определенной последовательности (сначала гласные, потом согласные). Как правило, к концу второго года дети уже воспринимают все звуки родного языка. Однако уточнение фонематического слуха происходит и в последующие годы. Значительно медленнее развивается у детей звуковысотный слух – восприятие соотношения звуков по высоте. Но специальные опыты показывают, что и здесь могут быть большие достижения.

Возрастная психология принимает положение Л. С. Выготского о восприятии в раннем возрасте как ведущей функции. «... Восприятие до трехлетнего возраста играет... доминирующую центральную роль. Можно сказать, что все сознание ребенка этого возраста имеется лишь постольку, поскольку оно определяется деятельностью восприятия. Всякий знающий детей этого возраста согласится, что ребенок вспоминает большей частью в форме узнавания, т.е. в форме восприятия, к которому присоединяется акт памяти. Ребенок воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами; он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его восприятия. Точно так же мышление ребенка до трех лет носит преимущественно непосредственный характер. Ребенок разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами. Можно было бы показать, что все функции этого возраста идут вокруг восприятия, через восприятие, с помощью восприятия. Это ставит восприятие в благоприятные условия развития в данном возрасте. Восприятие как будто бы обслуживается всеми сторонами деятельности ребенка, и поэтому ни одна функция не переживает такого пышного расцвета в раннем возрасте, как функция восприятия». Восприятие становится ведущей функцией, заняв центральное место в развитии познавательной сферы ребенка.

Развитие мышления.

На пороге раннего детства у ребенка впервые появляются действия, которые можно считать признаками мыслительного процесса, - использование связи между предметами для достижения цели (например, притягивание подушки, на которой лежат часы, для того, чтобы их достать). Но подобные действия возможны лишь в самых простейших случаях, когда предметы уже связаны между собой (часы лежат на подушке) и остается только воспользоваться этой готовой связью. На протяжении раннего детства ребенок начинает все шире использовать подобного рода готовые связи. Он притягивает к себе тележку за привязанную к ней веревочку, возит каталку, толкая впереди себя прикрепленную к ней палку, и производит другие подобные действия. Гораздо важнее, что он учится выполнять те действия, где необходимо каждый раз заново связывать между собой разъединенные предметы, - это соотносящие и орудийные действия. Само по себе усвоение этих действий еще не требует работы мышления: ребенку не приходится самостоятельно решать задачу, это за него делают взрослые, которые дают образцы действий, показывают способы употребления орудий. Но, обучаясь выполнять эти действия, ребенок начинает ориентироваться на связь между предметами, в частности на связь орудия с предметом, и в дальнейшем переходит к установлению таких связей в новых условиях, при решении новых задач. Переход от использования готовых связей или связей, показанных взрослыми, к их установлению важная ступень в развитии детского мышления. На первых порах установление новых связей происходит путем практических проб, причем на помощь ребенку нередко приходит случайность.

Мышление ребенка, осуществляемое при помощи внешних ориентировочных действий, носит название *наглядно-действенного.* Дети используют наглядно-действенное мышление для исследования самых разнообразных связей, обнаруживаемых в окружающем мире. Внешние ориентировочные действия, как мы знаем, служат исходным пунктом для образования внутренних, психических действий. Уже в пределах раннего детства у ребенка возникают мыслительные действия, выполняемые в уме, без внешних проб. Мышление ребенка, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. В раннем детстве ребенок овладевает умением решать наглядно-образным путем только ограниченный круг простейших задач. Задачи более сложные им либо не решаются вовсе, либо решаются в наглядно-действенном плане.

Большое место в развитии мышления детей раннего возраста занимает формирование *обобщений –* мысленного объединения предметов или действий, обладающих общими признаками. Основу для обобщений создает усвоение речи, поскольку значения слов, пониманию и употреблению которых учат ребенка взрослые, всегда содержат в себе обобщения. Например, слово «часы» ребенка учат относить и к маленьким ручным часам, и к будильнику, и к большим стенным часам, а слово «пуговица» - и к черной пластмассовой пуговице на пиджаке отца, и к белой бельевой пуговице, и к художественно выполненной многоугольной деревянной пуговице на костюме матери. Но общепринятым значением слов дети овладевают далеко не сразу. Употребление первых простых усваиваемых слов говорит о том, что их значение крайне расплывчато и изменчиво. Ребенок часто называет одним и тем же словом совершенно разные предметы, перенося его с одного предмета на другой на основании сходства по случайным признакам, причем эти признаки могут все время изменяться. Малыш называет кошку словом «кх». Затем он начинает применять это же слово к меховой горжетке (так как она пушистая), к различным мелким блестящим предметам (очевидно, из-за их сходства с глазами кошки), к вилке (после того как познакомился с кошачьими коготками) и даже... к портретам дедушки и бабушки (здесь, по-видимому, тоже сыграло роль наличие глаз). Но подобный перенос слов не встречает поддержки со стороны взрослых, и ребенок под их влиянием усваивает более определенную связь слова с предметом. При этом нередко название предмета превращается как бы в его собственное имя: ребенок называет словом «мя» (мяч) только собственный красно-синий мяч, другие мячи этого названия не получают. Указания взрослых, примеры употребления ими слов – названий предметов – постоянно наталкивают ребенка на то, что общее название объединяет предметы, имеющие одну и ту же функцию, одинаковое назначение. Оказывается, однако, что предметы с одинаковой функцией слишком различны по внешним свойствам, слишком трудно выделить в них общее. Это, по-видимому, оказалось бы вовсе не доступным для ребенка, если бы на помощь не приходило усвоение предметных действий, овладение употреблением предметов в соответствии с их назначением.

Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в действии, а затем закрепляется в слове. Первыми носителями обобщения становятся предметы-орудия. Усвоив способ действия с помощью того или иного орудия (палки, ложки, совочка, карандаша), ребенок пытается использовать это орудие в разнообразных ситуациях, выделяет его обобщенное значение для решения определенного рода задач. В то же время в орудии выделяются те признаки, которые важны для его употребления, остальные отступают на задний план. Научившись придвигать к себе предметы при помощи палки, ребенок пользуется затем для этой же цели любым удлиненным предметом (линейкой, зонтиком, ложкой). Все это меняет значение усваиваемых ребенком слов. Они начинают все более обобщенно отображать функцию предмета. Значение обобщения, достигаемого в действии, для возникновения обобщения в слове ярко когда слова – названия предметов – даются детям сопровождаемые простым показом этих предметов и действием с ними.

У детей раннего возраста название предмета иногда очень прочно связывается с его функцией. Поэтому, сталкиваясь с новым предметом, который взрослые называют знакомым словом, ребенок может пытаться употребить этот предмет соответствующим образом в любом случае. Складывающиеся у детей обобщения имеют форму образов и используются в процессе наглядно-образного решения задач.

В раннем детстве ребенок не только замечает уже имеющиеся связи между предметами, но начинает самостоятельно устанавливать новые связи и отношения, учитывать их в своих действиях.

Возникновение знаковой функции.

В раннем возрасте ребенок активно начинает пользоваться не только предметами, но и их заменителями и на этой основе постепенно улавливать связь между обозначением и тем, что оно обозначает. Так, в игре ребенок действует с палочкой, как с ложкой или как с карандашом («помешивает еду», «ест» с нее или водит по поверхности стола, якобы «рисуя»). Через эти действия он начинает придавать этой палочке значение ложки или карандаша.

Знаковая функция, безусловно, усваивается ребенком через общение со взрослым, однако она же субъективно открывается им через собственную активность и включенность в действие замещения. Усвоение знаковой функции происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка. Знаковая функция органично включается в познание окружающего мира: ребенок начинает чувствовать себя источником, творящим мир замещающих предметов, изображений, знаков и образов. Он сам отличает и связывает реальные и символические предметы по своему усмотрению.

На третьем году в умственном развитии ребенка происходит важный сдвиг, имеющий огромное значение для последующего овладения более сложными формами мышления и новыми видами деятельности, - начинает формироваться *знаковая (или символическая) функция сознания.* Знаковая функция состоит в возможности использовать один объект в качестве заместителя другого. При этом вместо действий с предметами выполняются действия с их заместителями, результат же относится к самим предметам. Наиболее важной и всеобъемлющей системой знаков является язык. В развитых формах мышления словесные рассуждения дают человеку возможность решать разнообразные задачи, заменяя действия с реальными предметами действиями с их образами. Такими формами мышления дети раннего возраста еще не владеют. Когда они приступают к решению какой-либо задачи (например, задачи, требующей применения орудия), то не могут сформулировать словесно, что будут делать. На вопрос: «Что ты будешь делать?» - ребенок либо не отвечает вовсе, либо отвечает: «Вот сделаю – увидишь». В ходе решения задачи словесные высказывания могут выражать эмоции ребенка («Ну что же это такое! Что это за безобразие!») или вовсе не относиться к делу, но никогда не содержат рассуждений, касающихся самого процесса решения. Дело в том, что слово для двухлетнего ребенка еще не стало знаком, заместителем предмета или действия. Слово выступает в качестве одного из свойств, присущих предмету (или группе сходных предметов) и от него неотделимых.

Знаковая функция развивается первоначально в связи с практической деятельностью и лишь потом переносится на употребление слов, дает ребенку возможность думать словами. Предпосылкой возникновения знаковой функции служит овладение предметными действиями и последующее отделение действия от предмета. Когда действие начинает выполняться без предмета или с предметом, который ему не соответствует, оно теряет свое практическое значение и превращается в изображение, обозначение реального действия. Если ребенок пьет из кубика, то это уже не питье, а *обозначение* питья. Следом за обозначением действия возникает и обозначение предмета, замещение одного предмета другим. Кубик используется в качестве чашки. Но, как мы видели, сначала ребенок не осознает замещение, не дает предмету-заместителю названия замещаемого предмета. Осознание является не предпосылкой, а результатом усвоения действий с предметами-заместителями. Его возникновение свидетельствует о зарождении знаковой функции сознания.

Знаковая функция не открывается, а усваивается ребенком. И образцы замещений, и образцы игровых переименований предметов дает взрослый. Но усвоение происходит только в случае, если оно подготовлено развитием собственной деятельности ребенка (которая, конечно, тоже направляется взрослыми).

Усвоение того, что один предмет можно использовать в качестве заместителя другого – важный поворотный пункт в осознании ребенком окружающего мира. Он обнаруживается не только в игре, но и в других видах деятельности. Знаковая функция дает толчок к превращению каракуль в изобразительную деятельность; именно благодаря ей ребенок начинает видеть в нанесенных каракулях изображения предметов. Рисование и игра при этом тесно связаны между собой: ребенок часто дополняет изображения игровыми действиями, придающими им то или иное значение. В период зарождения знаковой функции дети склонны, пользуясь малейшим намеком, усматривать изображения, точнее, обозначения знакомых предметов буквально во всем. Знаковая функция, даже в ее простейших формах, начинает влиять на мышление ребенка. Вместе с представлениями о реальных действиях с реальными вещами он начинает использовать в наглядно-образном мышлении и образы, обозначающие эти действия и вещи, выделяющие в них именно те стороны, которые важны для решения конкретной задачи. Конечно, эти действия лишь намечаются и являются предпосылкой обобщенности мышления.

Таким образом, особенностью развития мышления в раннем детстве является то, что разные его стороны – развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, формирование обобщений, с одной стороны, и усвоение знаковой функции сознания – с другой, пока еще разобщены, не связаны между собой. Лишь впоследствии, в дошкольном возрасте, эти стороны сольются, создавая основу для овладения более сложными формами мышления.

Зарождение знаковой функции есть одновременно и зарождение воображения ребенка, а также новое условие развития памяти.

*Возникновение воображения*. Начав устанавливать связь между заменителем и обозначаемым предметом, ребенок впервые приобретает возможность представлять себе то, о чем ему рассказывает взрослый, или то, что изображено на рисунке.

Воображение в раннем возрасте работает прежде всего на воссоздание того, что предлагается в словесном описании или в рисунке. Воображение в этот период работает скорее как механизм, а не как активная деятельность: оно обычно возникает непроизвольно, без специального намерения, под влиянием интереса и эмоций. В своих играх ребенок обычно воспроизводит действия и ситуации, заимствованные от взрослых, не строя собственного замысла. Типичное проявление ребенка в деятельности: рисуя или конструируя, он исходит из усвоенных прежде действий, и только полученный результат «требует» от него соответствующего образа. Так, рассматривая нанесенные на бумагу каракули, ребенок спрашивает самого себя: «Это те?» Затем, сосредоточившись на конфигурации каракулей, вдруг «узнает»: «Это птички набегали тут». Слушая сказки, ребенок пытается представить себе их персонажи, события, ситуации. Однако в связи с тем, что запас его жизненных впечатлений ограничен, он не умеет переработать их в соответствии с описанием. Ребенок раннего возраста склонен устанавливать «прямое замыкание» между тем, о чем он слышит от взрослого, и образами реальных предметов, сформированными в личном опыте. Слушая сказку про деда и бабу, он тут же вспоминает собственных дедушку и бабушку, а слушая про волка, представляет конкретное изображение на картинке. К концу раннего возраста ребенок нередко стремится «сочинять» собственные сказки, рассказы. Это, однако, не более чем мозаичное варьирование собственным опытом.

Возникновение воображения при всей его первоначальной ограниченности имеет неоспоримое значение для умственного развития. В то же время сама возможность «сочинять», «воображать» по собственному хотению, по собственному велению создает особую ситуацию выделения себя как источника воображения и поднимает в ребенке восхитительное чувство своей самости, своего волеизъявления. Произвольность решения начать воображение как деятельность, в которой создается особая новая реальность, поднимает в ребенке чувства, влияющие и на развитие его как личности.

Особенности памяти. В раннем возрасте память ребенка развивается чрезвычайно интенсивно. За первые три года ребенок осваивает действия, которые ориентируют его в собственной телесной активности в отношении к самому себе и к окружающему миру. За это же время ребенок проходит путь от бессловесного новорожденного до говорящего общающегося человека: достаточно вспомнить так называемый сенситивный период речи ( с 1 года 6 мес. до 3 лет), когда дети овладевают родным языком. В усвоении первоначального опыта принимают участие двигательная, эмоциональная и образная память. Преобладают в этот период двигательная и эмоциональная память. Ребенок лучше запоминает собственные движения, действия, переживания.

Память в раннем возрасте становится ведущей функцией, она принимает участие в развитии всех видов познания. Представления о действиях, свойствах предметов, их назначении и т.п., возникающие в результате практической деятельности ребенка, его восприятия, мышления и воображения, закрепляются в памяти и только поэтому могут служить средствами дальнейшего познания.

Память в раннем возрасте полностью непроизвольна: никаких специальных действий с целью запомнить или припомнить что-либо ребенок не выполняет. Дети раннего возраста, которым много читают, нередко поражают взрослых тем, что запоминают наизусть длинные стихи и сказки. Если при рассказывании сказки изменить порядок изложения, то ребенок с возмущением поправляет неточность. Такое запоминание, однако, ничего не говорит ни об общем умственном развитии ребенка, ни об индивидуальных особенностях его памяти. Это – результат общей пластичности нервной системы, мозга, свойственной всем детям раннего возраста. Для запоминания имеет значение частота повторения действий. Только повторяющиеся действия, слова, способы общения, реализуемые в социальной среде, в которую погружен ребенок, формируют и поддерживают запечатления, ложащиеся в основу долговременной памяти ребенка. Социальная жизнь трансформирует познание через воздействие таких значимых посредников, как язык (знаки), содержание взаимодействий субъекта с объектами (интеллектуальные ценности) и правила, предписанные мышлению и нравственным нормам, обеспечивающим систему отношений.

Все богатство трансформаций, происходящих в природной, предметной и социальной среде, определяет развитие памяти. На базе овладения человеческими действиями и овладения языком и через социальные отношения появляются основания, которые обогащают и очеловечивают память. Именно в раннем возрасте ребенок вступает на путь развития собственно человеческой памяти. Долговременная память как отражение прежнего опыта, сохраненного не в зеркальном, а в измененном виде благодаря возникающей личной позиции и эмоциональной оценке того, что происходило, развивается именно в тот период, когда ребенок начинает строить образы воображения и чувствовать себя источником воображения. До трех лет воспоминания о самом себе и об окружающем обычно не сохраняются, так как до этих пор ребенок не может рассматривать последовательность событий в контексте движущегося времени жизни, в единстве и тождественности «Я». Только тогда, когда у ребенка «складывается первый абрис детского мировоззрения», происходит аккумулирование закона амнезии раннего возраста.

**2. Эмпирическое исследование умений и навыков ребенка**

* 1. **Цель и методы исследования**

Тема исследования: наблюдение за умениями и навыками ребенка 1 года 10 месяцев.

Цель: выявить достигнутые умения и навыки.

Метод исследования: наблюдение.

**1 год.**

* Адекватно реагирует на окружающую обстановку;
* Ходит, держась за руку или за какой-нибудь предмет мебели;
* Вертится во все стороны, становится непоседливым;
* Выполняет целенаправленные действия, например точно берет нужный ему предмет;
* Выражает чувства, в частности, не только плачем, но и вполне осознанной улыбкой, жестом и взглядом;
* Постоянно кидает вещи на пол;
* Умело ест, выбирает любимые продукты и отдает им предпочтение;
* Подолгу лепечет и произносит различные слоги;
* Все берет в рот, чтобы изучать;
* Понимает отдельные слова, например слово «нельзя», но далеко не всегда слушается;
* Вынимает игрушки из коробки и кладет их обратно;
* Пьет из чашки;
* Играет в «ладушки»;
* Катает мячик;
* Произносит слова «мама» и «папа» и другие слова;
* Рисует каракули;
* Отвечает жестом, например протягивает руку;
* Хорошо ходит.

**1.5 года.**

* Говорит около 20 слов;
* Указывает на желаемый предмет;
* Хорошо ходит;
* Носит предметы;
* Садится на корточки;
* Садится на детский стул;
* Пользуется ложкой, хотя и не всегда;
* Осознанно указывает на части тела;
* Выполняет простые указания;
* Выполняет просьбы, несопровождаемые жестом;
* Определяет картинку по названию, строит башню из кубиков;
* Самостоятельно играет;
* Снимает шапку, носки и туфли;

**1 год 10 месяцев.**

* Хорошо ходит и резво бегает;
* Поднимается и опускается по лестнице;
* Лазает по диванам и креслам;
* Пытается сам одеваться и раздеваться;
* Кормит игрушки и животных;
* Копирует взрослых;
* Выражает различные эмоции: гнев, страх, раздражение, радость, удовольствие, резкий протест;
* Играет с родителями;
* Прыгает;
* Крепко держит ручку или карандаш;
* Переворачивает страницы;
* Просится на горшок;
* Чертит разные кривые линии;
* Поет песни;
* Называет части тела;
* Определяет 4-5 картинок и указывает на них;
* Понимает много слов.

**Заключение**

В данной работе было рассмотрено психическое развитие ребенка в раннем детстве. Работа состоит из двух глав. В первой главе были рассмотрены теоретические аспекты данного возраста. Она состоит из трех пунктов. В первом пункте данной главы была раскрыта общая характеристика раннего детства, во втором пункте – речевое развитие, а в третьем – умственное развитие. Во второй – эмпирическое исследование умений и навыков ребенка.

Начиная ходить, дети открывают для себя возможности своего тела и способы управления им. Они учатся самостоятельно кушать и одеваться, пользоваться туалетом и осваивают новые способы передвижения. Когда ребенку удается сделать что-то самостоятельно, он обретает чувство самоконтроля и уверенности в себе. Но если ребенок постоянно терпит неудачи и его за это наказывают или называют неряшливым, грязным, неспособным, плохим, он привыкает испытывать стыд и сомнение в собственных силах.

Забота о ребенке значительно влияет на темп и качество раннего развития речи. Детские разговоры начинаются с освоения контроля обмена сообщениями, хотя самые ранние попытки детей общаться часто представляют собой коллективные монологи. По мере продолжения развития навыков разговора дети вскоре начинают осваивать прагматические аспекты языка, отражающие контекст и культуру. Сюжетно-ролевая игра особенно важна для развития социальных навыков и когнитивного, а также для многих других аспектов развития.

**Список литературы**

1. Белянин В.П. Психолингвистика. М – 2004 г.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь М. – 1999г.
3. Гаврикова Э.О. Формирование антропонимии в детском речевом сознании. Тюмень – 2005 г.
4. Ковшиков В.А. Психолингвистика: теория речевой деятельности. М – 2007 г.
5. Леонтьев А. А. основы психолингвистики М. Академия – 2005 г.
6. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М – 2002г.
7. Лурия А. Р. Речь и мышление. М. – 1975г.
8. Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов. М. Просвещение 1971 г.
9. Морли Т. Е. Развитие и нарушение речи у детей. Лондон – 1992 г.
10. Мухина В. С. Детская психология: учеб. пособ. для студ. ВУЗов. М.:Просвещение 1985г.
11. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство. М.: Академия 2000 г.
12. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М. – 1995
13. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка М. -1999г.
14. Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Просвещение .М. -1969г.
15. Портнов А.Н. Язык, мышление, сознание. Иваново, 1988.
16. Румянцева И. М. Психология речи. М. – 2004 г.
17. Смирнова Е. О. Детская психология (учебник для студентов ВУЗов) М.:ВЛАДОС 2000 г.
18. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология (учебное пособие для студентов ВУЗов). М.: Академия 1999 г.
19. Шопаваленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики 2004 г.
20. Эльконин Д. Б.Детская психология. Развитие ребенка от рождения до 7 лет. М.: Учпедгис, 1960 г.
21. Эльконин Д. Б.Избранные психологические труды. М.:Педагогика, 1989 г.
22. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов ВУЗов. М.-2004.г.