## **Развитие основных психических функций и физиологии в раннем детском возрасте**

Особенностям развития детей раннего возраста посвящены исследования таких ученых-психологов, как Н.М. Аксарина, В.Г. Алямовская, Л.С. Выготский, В.С. Мухина и др.

За кризисом первого года жизни приходит стабильное раннее детство. Оно охватывает возраст от 1 до 3 лет и заканчивается кризисом 3 лет.

Психофизиологическими особенностями этого периода можно считать:

* наличие тесной взаимосвязи физического и психического развития (любые отклонения в физическом развитии могут привести к психическим нарушениям);
* индивидуальные темпы развития (в силу неравномерности и гетерохронности органы и системы организма развиваются не одинаково быстро);
* высокую ранимость ребенка, что предъявляет особые требования к его воспитанию;
* восприимчивость детей к обучению (в этом возрасте легко образуются условные связи)[[1]](#footnote-1).

К концу первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым буквально взрывается изнутри: в ней появляются двое - ребенок и взрослый. В это время ребенок приобретает некоторую степень автономии и самостоятельности, но, конечно, в очень ограниченных пределах. На грани между возрастами в кризисе первого года жизни фиксируется ряд противоречий - как предпосылки перехода на качественно новую ступень развития.

1) в это время речь ребенка носит автономный характер (слова ситуативны, многозначны, полисемантичны, они лишь сколки слов взрослых), что само по себе содержит противоречие: как средство общения эта речь обращена к другому, но лишена постоянных значений. Как разрешение противоречия важнейшим приобретением (новообразованием) возраста становится развитие речи, которая понятна другим и используется как средство общения с другими и управления собой.

2) до сих пор почти в каждом действии, которое ребенок осуществляет с тем или иным предметом, как бы присутствует взрослый человек. И прежде всего - через конструирование предметов, с которыми ребенок манипулирует. Это явление встречается только в конце младенческого периода. Самостоятельно манипулируя предметом и ориентируясь на его физические свойства, ребенок ни при каких условиях не сможет открыть его общественно закрепленного назначения[[2]](#footnote-2).

Это противоречие разрешается при построении новой социальной ситуации развития, а именно - ситуации совместной деятельности со взрослым человеком, содержание которой - усвоение общественно выработанных способов употребления предметов, которые ребенку открылись, а затем стали его достоянием. Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: «ребенок-предмет-взрослый» (вместо прежней «ребенок-взрослый»).

В это время ребенок целиком поглощен предметом. Но в наличной социальной ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие должно разрешиться в новом типе деятельности - предметной деятельности, направленной на активное усвоение общественно выработанных способов действия с предметами (второе основное новообразование раннего детства). В этой деятельности возникают речь, смысловое обозначение вещей, обобщенно-категориальное восприятие предметного мира, и наглядно-действенное мышление.

3) развитие самостоятельной ходьбы, которую ребенок начал осваивать к концу младенчества.

Говоря об общепсихологических характеристиках периода раннего детства, Л.С. Выготский отмечал ряд существенных моментов[[3]](#footnote-3).

* Связанность ребенка с конкретной ситуацией: ребенок входит в ситуацию, и его поведение целиком определяется ею, входит в нее как составная динамическая связь. Ребенок раннего возраста, в отличие от более поздних возрастов, не привносит в наличную ситуацию знаний о других возможных вещах, его вообще не привлекает ничего, что лежит за пределами этой ситуации, ничего, что могло бы ее изменить.
* Это поведение обусловлено несколькими факторами: во-первых, возникновением единства между сенсорными и моторными функциями, появляющимися в начале раннего детства, во-вторых, тесной связанностью восприятия и эмоционального отношения. В результате мы имеем дело с такой своеобразной системой сознания, когда восприятие непосредственно связано с действием, определяет поведение. Сознавать для ребенка раннего возраста - еще не значит воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще недостаточно отдифференцировались друг от друга и действуют в сознании как нерасчлененное целое, подчиняясь восприятию, поскольку они в нем участвуют [11].
* Ведущей психической функцией этого периода можно считать восприятие. Общеизвестно, что память ребенка раннего возраста проявляется всегда только в активном восприятии - узнавании; мышление в это время проявляется исключительно как наглядно-действенное (т.е. как умение восстановить связь, но только действуя в наглядно данной ситуации) - мыслить для ребенка раннего возраста означает разбираться в данных эмоционально окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответственные этой воспринимаемой ситуации действия; эмоции в раннем детстве обнаруживаются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому они направлены.

Восприятие в раннем детстве отличается двумя особенностями: его аффективный характер, его страстность; когда восприятие является доминирующей функцией сознания, это значит, что оно поставлено в максимально благоприятные условия развития.

Центральным новообразованием возраста является возникновение у ребенка сознания, выступающего для других в виде собственного «Я». Оно появляется примерно к 3 годам. Ребенок впервые начинает противопоставлять свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослым: например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Из единства ребенок-взрослый ребенок начинает выделять собственное «Я».

Остановимся подробнее на «трех китах» раннего детства - прямохождении, предметной деятельности и развитии речи.

Прямохождение. Уже в конце младенческого периода ребенок начинает делать свои первые шаги, сначала держась двумя ручками, потом без опоры. В раннем детстве его активность в освоении пространства еще более нарастает и расширяется: к 3 годам он научается не только ходить, но и бегать, взбираться по лестнице, залезать на стулья, перелезать через препятствия и т.д.

Являясь полностью физическим приобретением, способность к самостоятельному передвижению приводит к психологическим последствиям. Овладение ходьбой расширяет границы доступного ребенку мира, дает ему возможность самостоятельно, без посредничества взрослых, знакомиться с новыми предметами и местами. Расширяются свобода и самостоятельность ребенка в ориентировке во внешнем пространстве.

Мышечное чувство становится мерой отсчета расстояния и пространственного расположения предметов (совместное функционирование зрения, кинестезии и осязания). Главное же, освобожденные от участия в ползании руки расширяют возможности ребенка в манипуляциях с предметами.

Предметная деятельность. Манипулятивная деятельность, свойственная раннему младенческому возрасту, начинает сменяться в раннем детстве предметной деятельностью. Развитие действий с предметами проходит ряд стадий. Так, 7-месячные дети с любыми предметами действуют одинаково - постукивают ими, размахивают, тащат в рот, бросают и т.д. Приблизительно в 10-14 мес. дети могут повторить с предметом то действие, которое продемонстрирует взрослый (сначала вместе с ним, потом самостоятельно). Содержание таких действий обычно очень бедно и не выходит за рамки 2-3 освоенных манипуляций. Особенность первых специфических манипуляций (укачивать куклу, кормить медвежонка, листать книжку и т.д.) состоит в том, что они закреплены за теми единичными предметами, на которых были первоначально выполнены вместе со взрослыми и усвоены. Даже на сходных предметах годовалые дети часто не в состоянии повторить известные способы действия. И только на 2-м году жизни они начинают осваивать действия с предметами по их назначению[[4]](#footnote-4).

Фиксированное содержание предмета само по себе ребенку не откроется, сколько бы он ни осуществлял какое-то действие с предметом (открывал и закрывал дверь, поднимал и бросал мяч, стучал кубиком об пол и т.д.), для этого требуется специальное обучение со стороны взрослых.

В усвоении предметных действий важнейшая роль принадлежит речи, как основному средству общения взрослых с ребенком. В связи со значительным развитием понимания речи слова взрослого теперь не просто привлекают внимание ребенка к показываемому предмету, не только направляют и организуют его действия, но и определяют их содержание. Речь вплетается взрослым в действие и выступает в качестве носителя опыта действий - в ней этот опыт закреплен и через нее передается.

Предметы, окружающие ребенка, различаются по внешнему виду, употреблению, но главное - по тому, каким образом и насколько твердо закреплено за ними определенное значение. Некоторые предметы по самим своим свойствам требуют строго определенного способа действия. К ним относятся соотносящие действия (типа накрывания коробок крышками, нанизывание колец пирамидки, складывание матрешек и т.д.). Ребенок овладевает также орудийными действиями, способ действия в которых строго фиксирован общественным назначением предметов-орудий (к ним относятся еда ложкой, расчесывание расческой, копание совочком, чистка зубов щеткой и т.д.). Овладение соотносящими и орудийными действиями существенно влияет на развитие ребенка[[5]](#footnote-5).

Эволюция самого предметного действия описывается тремя фазами:

* с предметом могут выполняться любые известные ребенку действия (манипуляции).
* предмет употребляется только по своему прямому назначению.
* происходит как бы возврат к свободному употреблению предмета, но на новом уровне, так как теперь ребенок знает основную функцию предмета и легко отрывает действие от предмета-носителя.

Процесс овладения предметным действием описан П.Я. Гальпериным, который выделил 4 стадии становления предметного действия:

* стадия целенаправленных проб. Сначала дети непрерывно повторяют однотипные и малоэффективные действия; удачные приемы случайны и не закрепляются; отличительной особенностью этой фазы является то, что ребенок упорно «охотится» за какой-нибудь одной игрушкой, отбрасывая все остальные.
* стадия подстерегания. Быстрые случайные пробы чередуются с замедленным выполнением движений; потом ребенок начинает как бы «подстерегать» появление определенных положений правильного употребления предмета.
* стадия навязчивого вмешательства. Теперь ребенок делает активные попытки создать удачные положения предмета - не выжидает, а старается воспроизвести его намеренно; но действительное понимание отношений орудия и предмета еще не полное, поэтому употребляемые приемы не всегда являются наилучшими, хотя ребенок очень упорен и настойчив: мышление настойчиво вмешивается в процесс поисков;
* стадией объективной регуляции. Здесь навязчивое применение приемов исчезает, и ребенок в своем поведении начинает руководствоваться правилом: свойства орудия должны соответствовать материальным условиям задачи; эта стадия отличается как полнотой и точностью учета объективных отношений, так и овладением навыками в выполнении нужных движений[[6]](#footnote-6).

В процессе овладения орудийными действиями в раннем детстве происходит и формирование первых интеллектуальных операций. Это происходит, во-первых, потому, что орудийные действия являются более определенными и постоянными, чем другие виды действий, а поэтому легче выделяются и фиксируются. Во-вторых, в орудийных операциях гораздо рельефнее выражена связь орудия с предметами, на которые направлено действие орудия, и тем самым создаются оптимальные условия ориентировки именно на эту связь.

Одновременно с усвоением предметных действий с их общественным смыслом ребенок овладевает и правилами поведения в обществе, связанными с этими предметами.

Основу умственного развития в раннем детстве составляют формирующиеся у ребенка новые виды действий восприятия и мыслительных действий.

К началу раннего детства у ребенка складывается предметное восприятие: он начинает воспринимать свойства окружающих предметов, улавливать простейшие связи между предметами и использовать это знание в своих действиях с ними. Это создает предпосылки для дальнейшего умственного развития, которое происходит в связи с овладением предметной деятельностью (а позднее - элементарными формами игры и рисования) и речью[[7]](#footnote-7).

К началу раннего возраста ребенок овладевает зрительными действиями, которые позволяют определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение. Однако точность и осмысленность такого предметного восприятия очень невелики, хотя на первый взгляд это и незаметно. Ребенок 2-го года жизни еще не может достаточно точно определять свойства знакомых предметов - их форму, величину и цвет, а сами предметы обычно узнает не по сочетанию, совокупности свойств, а по отдельным, бросающимся в глаза признакам, встречавшимся в прошлом опыте.

Основанием для узнавания предметов служат в первую очередь особенности формы предметов. Цвет ребенком поначалу вообще не учитывается, и он одинаково хорошо узнает окрашенные и неокрашенные изображения, а также изображения, окрашенные в необычные, неестественные цвета.

Чаще всего дети не могут последовательно, систематически осматривать объект, выявляя его разные свойства, поэтому их восприятие как бы «выхватывает» какой-то один бросающийся в глаза признак и по нему «опознает» предмет.

В связи с освоением зрительного соотнесения ребенку 2,5-3 лет становится доступным зрительный выбор по образцу (сначала по форме, потом по величине, а позже всего - по цвету), требующий от него осознания, что существует много разных предметов с одинаковыми свойствами (например, «желтое», «круглое», «мягкое» и т.д.). К 3 годам ребенок более внимательно исследует новый предмет. Характерно, что овладение новым типом действий восприятия ведет к тому, что исчезает широкое узнавание предметов по картинкам и на фотографиях, основой которого было их отождествление по отдельным признакам.

Дети раннего возраста еще не усваивают общепринятые сенсорные эталоны в качестве средств выполнения действий восприятия. Образцами при выделении свойств предметов детям служат закрепившиеся в памяти представления о свойствах некоторых предметов, хорошо известных из собственного опыта. Поэтому при определении предметов круглой формы ребенок говорит «как мячик», зеленых - «как травка» и т.д.

При усвоении предметных действий, главным образом орудийных, в предметах выделяются наиболее общие и постоянные признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер общих понятий. Этому способствует и значительный прогресс в развитии речи.

Вместе со зрительным развивается слуховое восприятие, особенно восприятие речи, в основе которого лежит фонематический слух: от восприятия слов как нерасчлененных звуковых комплексов с особенностями ритмического строения и интонаций ребенок постепенно переходит к восприятию их звукового состава. Звуковысотный слух развивается медленнее, поэтому нет особого смысла учить совсем маленького ребенка петь[[8]](#footnote-8).

В связи с возникновением игры ребенок получает стимул к развитию воображения, которое в раннем детстве носит воссоздающий характер. Ребенок может представить себе по рассказу взрослого, по картинке вещи, события, действия. Оно возникает непроизвольно, без специального намерения, под влиянием интереса к окружающему миру и вызываемых им чувств. В играх ребенок воспроизводит известные по опыту ситуации, не строя собственного замысла. Создавая рисунки, конструкции, он исходит не из образов воображения, а из усвоенных действий, и только завершенный результат вызывает у него соответствующий образ.

Преобладающие виды памяти - двигательная, эмоциональная и частично образная. Ребенок в раннем детстве лучше запоминает то, что он сам сделал или прочувствовал, чем то, что видел или слышал. Память еще непроизвольна и никаких специальных действий с целью запомнить или припомнить ребенок не выполняет. Для запоминания имеет значение частота повторения действий [26].

На пороге раннего детства у ребенка появляются действия, которые считаются проявлением мышления - использование связи между предметами для достижения какой-либо цели (например, ребенок притягивает подушку, на которой лежит привлекательный предмет, чтобы достать его). Сначала подобные догадки возникают тогда, когда связь уже готова (предмет лежит на подушке) и ее можно использовать непосредственно. Затем ребенок все шире использует такие связи и начинает самостоятельно устанавливать новые связи и отношения. Это происходит в процессе освоения орудийных и соотносящих действий. Переход от использования существующих или показанных взрослыми связей к их установлению - важный момент в развитии мышления в раннем детстве.

Мышление, основанное на внешних ориентировочных действиях, именуется наглядно-действенным, и это - основной тип мышления в раннем детстве. Мышление, в котором решение задачи осуществляется посредством внутренних действий с образами, называется наглядно-образным. В раннем детстве ребенок решает с его помощью лишь ограниченный класс задач, более трудные задачи либо не решаются вовсе, либо переводятся в наглядно-действенный план.

Одним из самых существенных приобретений ребенка становится знаково-символическая функция сознания. В раннем детстве ребенок впервые начинает понимать, что одни вещи и действия могут использоваться для обозначения других, служить их заместителями.

Символическая (знаковая) функция - это обобщенная способность к осуществлению различения обозначения и обозначаемого и, следовательно, к выполнению действий замещения реального предмета знаком. Это новообразование проходит длительный путь в своем развитии, начинающемся в раннем детстве и завершающемся во взрослости. Оно во многом определяет интеллектуально-социальное развитие ребенка, позволяя осуществлять многие виды деятельности, общаться с помощью речи, учиться и т.д..

В раннем детстве впервые появляются зачатки игровой деятельности, где имеет место принятие на себя роли (обычно роли взрослого). Впервые это проявляется в 2,0-2,3 года в назывании себя сначала собственным именем (например, ребенок по имени Вова подносит ко рту лошадки мисочку и говорит: «Вова кормит лошадку» и т.п.), а затем именем другого человека.

В раннем детстве с развитием игровой ситуации и роли усложняется структура игровых действий. В самом начале они одноактные: игра заключается в кормлении, причесывании, мытье, укладывании спать куклы. Чуть позже, между 1,6-2 годами игра уже состоит из двух или нескольких элементарных действий, никак между собой не связанных (например, ребенок сначала убаюкивает куклу, а потом кормит или учит ходить). Несмотря на то, что действия производились последовательно, они не представляют еще логически обоснованной цепи действий. Логика игровых действий начинает отражать логику жизни человека[[9]](#footnote-9).

Развитие символической функции проявляется и в графических действиях и рисунках детей. Так, на 2-м году жизни появляются каракули - всевозможные графические построения, еще не несущие в себе изобразительного замысла и не имеющие изначально знакового смысла.

После полутора лет отношение к собственным каракулям становится осмысленным, дети начинают приписывать им какое-либо содержание, причем сначала одни и те же каракули обозначают и человека, и собаку, и домик, и машину.

К концу 2-го года ребенок начинает более определенно усваивать изобразительную функцию рисования: ищет в собственных каракулях сходство с реальными объектами или графическими образцами, предлагаемыми взрослым. После 2 лет ребенок учится произвольно воспроизводить собственные изображения, а позже - образец взрослого. Развитие подражания идет не в направлении детализации при воспроизведении отдельных линий, а воссоздает структуру образца в целом. К 3-м годам появляются первые головоноги.

Ребенок в раннем детстве поглощен не только близкими людьми и внешним миром, но и собственной персоной. Он неустанно исследует себя. Уже годовалый ребенок имеет некоторые представления о себе, об отдельных частях собственного тела. Он их трогает, рассматривает, может правильно указать, где у него глаза, уши, нос. Однако представления о себе еще не обобщены, нет схемы собственного тела, он даже не узнает себя в зеркале.

К трем годам ребенок, узнавая себя в зеркале, проявляет некоторую обеспокоенность по поводу того, кто же реален - он сам или его изображение. В это время появляются игры перед зеркалом - гримасничанья, переодевания и т.д., что знаменует собой новый этап в самоидентификации - отождествление себя с разными изображениями и формирование представлений о себе настоящем.

И только в три года и позже все становится на свои места. Ребенок интересуется всеми возможными способами подтверждения реальности собственного «Я»: он много рассматривает себя, производя «по своему хотению» разные действия пальцами, руками, ногами. В это время наблюдается даже выделение и психическое одушевление частей собственного тела; в игре ребенок познает свою волю над частями тела и самим собой. Дети могут играть с собственной тенью.

Уже с младенчества ребенок проявляет чувство любви, привязанности к близким людям. В раннем детстве в связи со становлением нового уровня самосознания и продвижением в общем интеллектуальном развитии ребенок уже стремится получить ласку, похвалу и огорчается, если взрослые им недовольны. К середине 2-го года, если ребенок общается с другими детьми, чувства симпатии, любопытства переносятся и на них. Дети сочувствуют друг другу, стараются помочь, если с кем-то случилась неприятность; если ребенок кого-то обидел, то через некоторое время старается загладить вину, принося свои любимые игрушки, сладости. Возможность управлять собой в раннем детстве еще очень ограниченна, поскольку господствует непроизвольность. Ребенку трудно, почти невозможно, удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания, трудно заставить себя выполнить трудное или непривлекательное действие.

С трехлетним возрастом связан и очень важный элемент самосознания - осознание себя как отдельного активного субъекта, самоуправляющегося, имеющего свои чувства, желания и возможности. Все это проявляется в часто повторяющемся тезисе «Я сам!».

В соответствии с новым уровнем самосознания изменяется и общение ребенка со взрослыми. Оно характеризуется М.И. Лисиной как ситуативно-деловое и начинает формироваться с 6 мес., сменяясь после 2,5-3 лет внеситуативно-познавательным. Главной особенностью этой формы коммуникации является протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием[[10]](#footnote-10).

Ведущими в раннем детстве становятся деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Познавательные мотивы возникают в процессе удовлетворения потребностей в новых впечатлениях, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения ко взрослому. Деловые мотивы появляются в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности, как результат необходимости в помощи взрослых. И наконец, личностные мотивы общения специфичны для той сферы взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет самую деятельность общения. Если деловые и познавательные мотивы играют служебную роль и опосредуют достижение более далеких, конечных мотивов, то личностные получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение.

С развитием общения ребенок все сильнее вовлекается в систему социальных отношений и должен ориентироваться на те нормы поведения, которые приняты между людьми.

Уже в период от 1,5 года до 2 лет ребенок имеет представления о том, что игрушки и книжки должны быть целыми, одежда чистая и не мятая, не рваная и со всеми пуговицами, что самому надо быть умытым и причесанным, а в вещах поддерживать порядок. Одновременно дети усваивают элементарные нормы поведения в тех или иных ситуациях, обычно связанные с аккуратностью, сдерживанием агрессивности, послушанием. Эти представления и являются первыми нормами, которые ложатся в основу детского понимания, что правильно, что нет, что хорошо, а что плохо. Так ребенок осваивает первую ступень нравственного чувства. Понятно, что такое усвоение нравственных норм возможно только с помощью посредника-взрослого.

Первые нравственные нормы еще не очень устойчивы, и в силу слабого контроля за своим поведением ребенок часто и легко их нарушает. По мере развития ребенка происходит постепенное изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. И раз ребенок становится иным, старая социальная ситуация уничтожается и должен начаться новый возрастной период, к которому ребенок переходит через кризис 3 лет.

1. Воспитание и обучение детей раннего возраста / Под ред.Л.Н. Павловой - М.: Просвещение, 2008. – С.121. [↑](#footnote-ref-1)
2. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С.151. [↑](#footnote-ref-2)
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.2-З. Проблемы развития психики. /Под ред. А.М. Матюшкина.-М.: Педагогика, 2013. – С.118. [↑](#footnote-ref-3)
4. Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – С.45. [↑](#footnote-ref-4)
5. Кочерга А. Психофизиология раннего детства. - М.: Изд. дом "Школ. мир ": Изд.Л. Галицина. - 2009. – С.55. [↑](#footnote-ref-5)
6. Развитие личности ребенка от года до трех / Сост.В.Н. Ильина. - Екатеринбург: У-Фактория, 2013. – С.98. [↑](#footnote-ref-6)
7. Кочерга А. Психофизиология раннего детства. - М.: Изд. дом "Школ. мир ": Изд.Л. Галицина. - 2009. – С.98. [↑](#footnote-ref-7)
8. Гарбер Е. Ребенок от рождения до школы. - М.: Школьная Пресса, 2011. – С.79. [↑](#footnote-ref-8)
9. Психология развития. Словарь / Под. ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – С.118. [↑](#footnote-ref-9)
10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С.115. [↑](#footnote-ref-10)