**Характеристика раннего возраста**

**Возраст от 1 года до 3 лет.**

 Обычно к году ребенок учиться ходить, что заметно расширяет его возможности в изучении окружающего мира. Малыш, умеющий ходить, уже не хочет сидеть на руках! Окружающие предметы так и тянут его к себе – вокруг столько интересного и неизведанного. Отношения со взрослым переходят на новый уровень. Теперь взрослый - это носитель знаний и образцов человеческих действий с предметами, с его помощью малыш познает предметное окружение. Овладение речью является важнейшим событием в этом возрасте. Это происходит в общении со взрослым путем называния предметов и указания действий. Позже речь приобретает функцию основного психического инструмента. Она становится средством мышления, воображения, овладения собственным поведением и т.д. В раннем возрасте формируются навыки самообслуживания: малыш сам одевается, пользуется ложкой и вилкой, пьет из чашки, ходит на горшок, моет руки и т.д.Интерес к предметам и действиям с ними приводит к возникновению процессуальной игры: малышу важен сам процесс, например, кормление куклы или катание мишки на машинке. К концу этого периода в игре ребенка появляются элементы творчества, воображаемая ситуация выходит на первый план по отношению к наглядной и складывается самостоятельная сюжетная игра, которая имеет важное значение в развитии и становится ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста

**Особенности психического развития ребенка 2 – 3 лет**

 В возрасте от 2 до 3 лет ребенок прибавляет в весе около 2,0 кг, рост его увеличивается на 7-8 см. К 3 годам средний вес ребенка колеблется в пределах 14,2-14,6 кг, рост - 93,0-94,0 см. Крепнет организм, развивается нервная система, совершенствуется двигательный аппарат. У детей третьего года совершенствуется деятельность нервной системы, повышается ее работоспособность, благодаря чему увеличивается длительность активного бодрствования. В этом возрасте у ребенка легче сформировать навыки поведения в подвижных играх, на занятиях, в общении друг с другом. Дети уже могут на короткое время сдержать свои желания, удержаться от действий. Однако они по-прежнему легко возбуждаются, утомляются от однообразной деятельности. В целом психическое, развитие детей третьего года характеризуется активной направленностью на выполнение действий без помощи взрослого, то есть стремлением к самостоятельности («я сам»); дальнейшим развитием наглядно-действенного мышления и появлением элементарных суждений об окружающем; образованием новых форм взаимоотношений между детьми, постепенным переходом от одиночных игр и игр «рядом» к простейшим формам совместной игровой деятельности.

Деятельность ребенка на третьем году жизни становится сложнее и разнообразнее: дети умеют уже отличать игру от учебных и трудовых заданий; проявляются начатки изобразительной (рисунок, лепка) и конструктивной деятельности. Усложняется игра. В этот период видное место начинает занимать сюжетная игра, в которой дети отображают действия близких им людей, а к концу третьего года они с увлечением играют в ролевые игры. В результате игр взрослого с ребенком и регулярных занятий развиваются психические процессы (внимание, память, мышление и др.), формируются новые потребности и интересы детей.

**Основные линии развития детей раннего возраста**

 Применительно к раннему возрасту существуют специфические и конкретные задачи развития, которые и становятся содержанием работы педагога. Остановимся на них подробнее.

Прежде всего, это развитие предметной деятельности, поскольку эта деятельность в раннем возрасте является ведущей. Именно в ней происходит приобщение ребёнка к культуре, в ней формируются главные психологические новообразования этого периода: речь, наглядно-действенное и образное мышление, познавательная активность целенаправленность и пр. В рамках предметной деятельности можно выделить несколько направлений, каждое из которых является самостоятельной задачей и предполагает определённые методы реализации.

 Во-первых, это развитие культурно нормированных, специфических и орудийных действий. Маленький ребёнок должен научиться пользоваться окружающими предметами «по-человечески»: правильно есть ложкой, рисовать карандашом, копать савочком, причёсываться расчёской, застёгивать пуговицы и пр. Это задача не только развития движений руки и общей моторики. Все эти действия требуют преодоления спонтанной, импульсивной активности, а значит овладения собой и своим поведением. Ребёнок должен понять и присвоить смысл этих простых действий, увидеть их результат почувствовать свою умелость. Всё это даёт ему чувство своей компетентности, самостоятельности, уверенности в себе. Для решения этой задачи необходимо приучать детей к самообслуживанию: показывать, как правильно одеваться, причёсываться, держать ложку или чашку, оставляя им возможность самостоятельных действий и побуждая к ним. Помимо обычных бытовых процедур, нужны специальные игрушки, созданные для детей раннего возраста (савочки, лопатки, удочки с магнитом и пр.)

 Другой линией предметной деятельности является развитие наглядно-действенного мышления и познавательной активности. Ребёнок раннего возраста мыслит прежде всего действуя руками. Соотнося форму или размер отдельных предметов, он связывает свойства предметов, учится воспринимать их физические качества. Для таких занятий существуют многочисленные игрушки, специально предназначенные для малышей. Это всевозможные вкладыши различной формы, пирамидки, простые матрёшки, башенки и пр. Проводя шарики по лабиринту или пытаясь открыть загадочные коробочки, в которых спрятан желанный приз, малыш решает самые настоящие мыслительные задачи. И хотя решение этих задач неотделимо от практических действий, оно требует значительных умственных усилий и познавательной активности. Задача взрослого здесь состоит в не в том, чтобы показать правильный способ действия (т. е. подказать решение задачи) а в том, чтобы вызвать и поддержать познавательную активность, заинтересовать малыша загадочным предметом и побудить к самостоятельному экспериментированию.

 Ещё одним важнейшим направлением развития предметной деятельности является формирование целенаправленности и настойчивости действий ребёнка. Известно, что деятельность ребёнка до 2-х лет имеет процессуальный характер: малыш получает удовольствие от самого процесса действий, их результат ещё не имеет какого-либо самостоятельного значения. К трём годам у ребёнка уже складывается определённое представление о результате того, что он хочет сделать, и это представление начинает мотивировать действия ребёнка. Ребёнок действует уже не просто так, а с целью получения определённого результата. Таким образом, деятельность приобретает целенаправленный характер. Очевидно, что нацеленность на результат, настойчивость в достижении цели является важнейшей характеристикой не только деятельности ребёнка, но и его личности в целом. Для формирования этого ценного качества необходима помощь взрослого. Маленькому ребёнку нужно помогать «удерживать» цель, направлять его на достижение желанного результата. Для этого можно использовать конструктивные игры и игрушки, предполагающие получение определённого продукта. Это могут быть фигурные пирамидки, из которых нужно собрать определённый предмет (машинку, солдатика, собачку и пр.), всевозможные мозаики или пазлы, из которых складываются картинки, кубики или простые конструкторы для маленьких детей. Все эти игры требуют определённого представления о том, что должно получиться, и настойчивости в достижении результата.

 Все перечисленные виды предметных действий предполагают индивидуальную работу ребёнка. Маленькие дети ещё не умеют действовать совместно; предметы и действия с ними всецело поглощают интересы малышей, они не могут при этом ориентироваться на действия партнёра, учитывать чужие желания и пр. У каждого ребёнка должна быть в руках своя игрушка и свои способы действия с ней. Такая индивидуальная деятельность с предметами вызывает сосредоточенность и концентрацию на предмете, своеобразную «завороженность» своими действиями. Это очень важное и ценное состояние. Монтессори видела в концентрации малышей на действиях с предметами начало воли ребёнка. Поэтому нужно всячески поддерживать индивидуальную работу ребёнка с предметами и создавать для неё все возможные условия. Это в свою очередь требует достаточного количества адекватных пособий и особой организации развивающей среды. Консультации воспитателей по подбору нужных игрушек, создание игровой развивающей среды, её периодическое обновление – всё это задачи психолога, который должен ориентироваться на интересы и возможности детей данного возраста.

 Другой чрезвычайно важной и ответственной задачей воспитания детей раннего возраста является развитие речи. Овладение речью, как известно, в основном происходит именно в этот период – от года до трёх. Речь перестраивает все психические процессы ребёнка: восприятие, мышление, память, чувства, желания. Она открывает возмножности для совершенно новых и специфически человеческих форм внешней и внутренней жизни – сознания, воображения, планирования, управления своим поведением, логического и образного мышления и конечно же новых форм общения.

 Речь маленького ребёнка возникает и первоначально функционирует в общении со взрослым. Поэтому первая задача воспитания это развитие активной, коммуникативной речи. Для этого необходимо не только постоянно разговаривать с ребёнком, но и включать его в диалог, создавать потребность в собственных высказываниях. Собственная речь ребёнка не развивается через подражание чужим даже самым правильным образцам. Чтобы ребёнок заговорил, у него должна быть потребность в этом, необходимость выразить словом то, что другими средствами выразить невозможно. Такую речевую задачу (задачу сказать нужное слово) ставит перед ребёнком взрослый. На первых этапах развития речь малыша включена в его практические предметные действия и неотделима от них. Ребёнок может говорить только о том, что он видит и что делает здесь и сейчас. Поэтому включённость слов в конкретные действия, (или «единство слова и дела») очень важный принцип формирования активной речи. Каждое новое слово должно быть понятно ребёнку, нести в себе определённое значение и опираться на конкретную ситуацию. Создание такой речепорождающей ситуации активизирующей речь детей – специальная психолого-педагогическая задача, которая должна решаться в сотрудничестве педагога и психолога. Второй важной линией речевого развития является совершенствование так называемой пассивной речи, т.е. понимания речи взрослого. Большинство малышей в 1,5-2 года уже хорошо понимают все слова и простые фразы, когда они включены в конкретную ситуацию. Преодоление ситуационной связанности и становление грамматической структуры речи – важнейшая линия развития в раннем возрасте. Неоценимую роль для этого играет литература для малышей. Короткие и простые детские сказки, стишки А.Барто или С.Маршака, народные потешки и песенки дают неоценимый материал для речевого развития. Однако, взрослые должны открыть малышам этот материал, сделать его понятным и привлекательным. Для этого нужно выразительное чтение, которое сопровождается жестами, яркими интонациями и возможно спектаклем игрушек. Разработка методики речевого развития детей раннего возраста также входит в задачи психолога.

 В раннем возрасте возникает ещё одна важнейшая функция речи – регулятивная. Появляется способность управлять своим поведением с помощью слова. Если до 2-х лет действия ребёнка определяются в основном воспринимаемой ситуацией, то во второй половине раннего возраста возникает возможность регулировать поведение ребёнка посредством речи, т.е. выполнение речевых инструкций взрослого. Эту форму поведения психологи рассматривают как первый этап развития произвольного поведения, когда действия ребёнка опосредованы речевым знаком, который направлен на своё поведение. Поэтому действие по инструкции открывает возможность развития саморегуляции и самоконтроля. Эту важнейшую способность следует развивать и упражнять. Важно выбрать для каждого ребёнка определённый уровень сложности инструкции, который соответствует его возможностям и способностям. Это очень существенная в раннем возрасте линия развития ребёнка, которая нуждается в соответствущей психолого-педагогическом сопровождении. Овладение речью в раннем возрасте делает возможным становление детского воображения. Воображение возникает на третьем году жизни, когда появляется способность к игровым замещениям, когда знакомые предметы наделяются новыми именами и начинают использоваться в новом качестве. Такие игровые замещения являются первой формой воображения ребёнка и составляют важнейший шаг к новой ведущей деятельности ребёнка – сюжетно-ролевой игре. Многочисленные наблюдения и исследования показывают, что игра не возникает сама по себе, без участия тех, кто уже умеет играть – взрослых или старших детей. Маленького ребёнка нужно научить играть. Обучение игре осуществляется конечно же не на занятиях, а в процессе совместной игры со взрослым, который передаёт ребёнку способ замещения одних предметов другими. Игра малышей требует непременного участия взрослого, который не только передаёт им необходимые способы игровых действий, но и «заражает» их интересом к деятельности, стимулирует и поддерживает их активность. Любая игра обладает комплексным воспитательным воздействием: она требует и умственных, и волевых, и физических усилий, и координации своих действий и конечно же (если ребёнок по-настоящему включён в неё) приносит эмоциональное удовлетворение. Поэтому развитие творческой игры и воображения у детей 2-3 лет является важнейшей задачей психолога.

 В раннем возрасте возникает ещё одна чрезвычайно важная сфера жизнедеятельности ребёнка – его общение и взаимоотношения со сверстниками. Несмотря на то, что потребность в сверстнике занимает далеко не главное место в раннем возрасте и обычно не рассматривается как главная линия его развития, первые формы взаимодействия малышей играют исключительно важную роль для развития личности ребёнка и дальнейшего развития межличностных отношений. Именно здесь закладывается чувство непосредственной общности и связи с другими, равными ребёнку людьми. Как показывают исследования, потребность в общении со сверстниками возникает на третьем году жизни. В этом возрасте общение малышей имеет весьма специфическое содержание, которое представляет собой эмоционально-практическое взаимодействие. Особое место в таком взаимодействии занимает подражание друг другу. Дети как бы заражают друг друга общими движениями и эмоциями и через это чувствуют взаимную общность. Такое взаимодействие даёт ребёнку ощущение своего сходства с другим, равным ему существом. Переживание сходства и общности вызывает бурную радость и способствует осознанию себя. Воспитатель может придать ему культурную, организованную форму. Оптимальным средством для этого являются известные игры, в которых дети действуют одновременно и одинаково - Каравай, Карусели, Раздувайся пузырь, Зайка и пр. Эти игры в раннем возрасте должны проходить при непосредственном участии взрослого, который организует детей, показывает им нужные движения и слова, погружает их в общую атмосферу игры.

 Все перечисленные задачи являются общими для педагога и решаются в их тесном сотрудничестве.

Работа с родителями

 Немаловажным является и активная работа педагога с родителями. Так как центральным и определяющей фигурой в воспитании и развитии маленького ребёнка являются, естественно, родители. Педагог должен тесно сотрудничать с родителями воспитанников в целях достижения оптимального результата в воспитании и развитии детей. Эта задача тесно связана также с повышением психологической и педагогической информированности родителей, с формированием адекватной родительской позиции. Очевидно, что главной и центральной фигурой для маленького ребёнка является близкий взрослый, в большинстве случаев мать. Именно характер общения матери с ребёнком, адекватность её воздействий возрастным и индивидуальным потребностям и возможностям малыша определяют как эмоциональное самочувствие ребёнка, так и его психическое развитие. Поэтому развивающая и коррекционная работа с детьми раннего возраста может быть эффективной только при участии и активной включённости родителей. Между тем, практика показывает, что далеко не все матери умеют и считают нужным играть с ребёнком, большинство из них не знают, какие игры и игрушки соответствуют возрастным особенностям ребёнка, не учитывают индивидуальные потребности и способности своего ребёнка. Своеобразное просвещение и обучение родителей, их консультирование по поводу развивающих игрушек, игр и занятий, включение родителей в совместную игру с малышом, раскрытие особенностей психологии маленького ребёнка и возрастных закономерностей его развития – важная и необходимая задача воспитателя.

Наиболее активными формами работы с родителями являются такие формы как:

* Консультации /по поводу здоровья, развивающих игрушек, игр и занятий ,раскрытие особенностей психологии маленького ребёнка и возрастных закономерностей его развития/;
* Лекции/ о возрастных возможностях и (ограничениях) детей раннего возраста/;
* Совместные занятия /овладение практическими видами совместной деятельности с ребёнком/.

Рекомендуемая литература:

1. Авдеева Н.Н., Елагина М.Г., Мещерякова С.Ю. Развитие личности на ранних этапах детства // Психология личности в социалистическом обществе. М., 1990.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.. 1988.
3. Брунер Д. Игра, мышление и речь // Перспективы. Вопросы образования. 1987. № 1
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
5. Выготский Л.С. Раннее детство // Собр. соч. Т. 4.
6. Краткий психологический словарь. М., 1985.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М., 1980.
8. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. М., 1972
9. Палагина Н.Н., Ахромеева Л.В. Ребенок в раннем и дошкольном детстве. Фрунзе, 1982.
10. Пиаже Ж. Развитие мышления // Избранные психологические труды. М., 1969.
11. Философская энциклопедия. Т. 5. М., 1970.
12. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978. С. 161.
13. Эльконин Б.Д., Эльконинова Л. Метод изучения предметного действия как творческого акта // Творчество и педагогика: Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. М., 1988.
14. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Диагностика психического развития детей от рождения до 3-х лет. Изд-во МГППУ, 2003
15. Воспитание детей раннего возраста . Москва, «Просвещение», 1996
16. Смирнова Е.О, Мещерякова С.Ю. Ермолова Т.В., Игры и игрушки для детей раннего возраста (методическое пособие для воспитателей) \ Изд-во МГППУ, 2004
17. Смирнова Е.О Ребёнок-взрослый-сверстник ( Методическое рекомендации ) Изд-во МГППУ, 2004

ВОЗРАСТНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА В ИГРЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

 Второй год жизни является периодом зарождения процессуальной игры. Данные одноразовых срезов позволили еще раз зафиксировать те ее слабые стороны, о которых упоминалось выше. Следует заметить, что цифры первого столбца таблицы отражают не столько особенности индивидуальной игры детей, сколько игру, совместную со взрослым, который своим участием, показом, поддержкой добивался того, чтобы игра состоялась. Однако для наших целей важнее проследить, как в совместной со взрослым игре в ней накапливаются новые приобретения, позволяющие выделить творческий потенциал каждого ребенка. Основания для такого выделения дал формирующий эксперимент с детьми этого возраста. С точки зрения потребностно-мотивационного аспекта игры следует отметить быстрое изменение отношения к ней детей на протяжении нескольких встреч с экспериментатором — от полного равнодушия к заинтересованному принятию. Это выразилось в статистически значимом увеличении длительности игры у всех испытуемых, в быстром переходе от манипуляций к игровым действиям, в усилении эмоционально-положительной окраски игры, в появлении самостоятельных действий (последний показатель возрастал у некоторых испытуемых в 8—10 раз). Каждый последующий игровой сеанс выявлял все большую готовность детей играть. При этом роль взрослого постепенно начинала сводиться не к обучающим воздействиям, а к поддержке инициативы ребенка и атмосферы игры. Таким образом происходило постепенное становление собственной потребности ребенка в игре. В структуре игровых действий произошли следующие изменения: в ходе совместной игры довольно быстро терялся ее подражательный характер. Основным показателем этого явился параметр вариативности игровых действий. По мере овладения игровыми навыками дети начинают постепенно обогащать игру взрослого собственными элементами. Это проявляется в том, что ребенок: 1) начинает воспроизводить действия взрослого по отношению к разным предметам; 2) варьирует порядок действий; 3) разнообразит набор игрушек, с помощью которых осуществляется игровое действие (например, кормит куклу из разных приборов, которыми не пользовался взрослый); 4) меняет рисунок игрового движения (от полного подражания взрослому к внесению в него своих нюансов). Таким образом происходит постепенное расширение горизонта игры, которая начинает развиваться и вширь (за счет вовлечения все большего числа предметов), и вглубь (в ходе опробования и совершенствования разных способов выполнения игровых действий). Интересно также проанализировать игровые действия с точки зрения их направленности на разные объекты. Такими объектами в игре могут быть сам ребенок (например, он сам себя кормит с игрушечной ложки), кукла, партнер по игре, предметы (малыш старательно размешивает что-то ложкой в кастрюле, изображая приготовление пищи).

 Для детей второго года жизни характерными являются действия с куклой. Вместе с тем достаточно часто (в 24 % случаев) дети совершают игровые действия с самими собой, перемежая их игрой с куклой. В чем причина такого поведения? Можно предположить, что это связано с постепенным освоением ребенком воображаемой ситуации. Для того чтобы почувствовать себя в игровой атмосфере, он самостоятельно опробует границы реальности и вымысла, которые не всегда бывают ясно осознаны. Кормя куклу воображаемой конфетой, а затем «пробуя» ее сам, ребенок как бы удостоверяется в том, что это игра, что это «понарошку». Некоторые дети проделывают такие действия с юмором, смеясь и радуясь новым ощущениям. И этот опыт освоения игровой реальности является их собственным изобретением. В целом, описывая движение игровых действий на данном возрастном отрезке, можно выделить следующие его этапы: 1) наблюдение за игрой взрослого; 2) присоединение к ней и совместная игра; 3) полное подражание по инициативе взрослого; 4) самостоятельное подражание с появлением вариативности игровых действий; 5) появление самостоятельных игровых действий. Последние два пункта могут служить точкой отсчета зарождения творческого игрового действия. Коротко этот процесс можно охарактеризовать как превращение разделенного со взрослым действия в индивидуальное действие ребенка, в ходе которого он в разных условиях опробует известные ему схемы и изобретает свои собственные.Обращение к традиционному аспекту игры (воображению) показывает, что игра детей второго года жизни имеет репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и действиями в воображаемом плане взрослого, а использование замещений является подражанием ему и плохо осознается ребенком. О развитии замещений в этот период будет сказано чуть позже.

 На третьем году жизни игра претерпевает значительные изменения. Следует подчеркнуть, что результаты опытов с детьми этого возраста, представленные в таблице, отражают индивидуальную игру, в которую экспериментатор содержательно не вмешивался, в то время как данные относительно детей второго года жизни включают в себя воздействия взрослого, без которых игра не могла состояться. Но даже это обстоятельство не снизило статистической значимости различий в двух выборках детей. Резко возросли параметры потребностно-мотивационной сферы, среди которых особенно отметим увеличение самостоятельности детей в игре.

 В структуре игровых действий самые значительные изменения коснулись их вариативности. Возросло не только разнообразие действий, но произошла и их переориентация. В центре внимания старших детей оказалась не кукла, как у младших, а предмет, выполняющий в игре роль средства. На смену разрозненным действиям младших детей пришла последовательная и самостоятельная отработка разных схем одного действия и вариантов переходов к другому. Так, для того чтобы приготовить кукле обед, ребенок мог в течение 15 мин резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и т. п., в то время как малыш полутора лет беглым движением подносил ложку ко рту куклы и откладывал ее в сторону. В этой процессуальности и разворачиваются основные события, связанные с творчеством. Хотя ребенок еще не может оторваться от опоры на предметную ситуацию, тем не менее, содержание его игровых действий позволяет оценить их как самостоятельную проработку и моделирование реальности в игровых обстоятельствах.

 Главные изменения, происходящие в сфере воображения, связаны с тем, что в репертуар игрового поведения детей прочно входят замещения. Практически все дети без труда и самостоятельно находят среди полифункциональных предметов реально отсутствующие, но необходимые им объекты и свободно включают их в игру. Такие показатели, как: а) самостоятельный выбор предметов-заместителей; б) гибкость в изменении функции предметов;

 в) оригинальные названия и действия;

 г) критичность к замещениям партнера, которая свидетельствует о наличии своего особого видения окружающего, в совокупности свидетельствуют в пользу того, что воображение в этом возрасте приобретает творческий характер.

 Остановимся подробнее на символическом использовании детьми предметов, поскольку оно является магистральной линией развития игровой деятельности, а также средством развития мышления и речи ребенка в раннем возрасте. Умение представить одну вещь через другую характеризует одновременно и игру, и образное представление, и вербальную мысль. По словам Д. Брунера, игра служит той почвой, на которой испытываются способы органического соединения мышления, речи и воображения [10]. Предлагаемая ниже схема развития замещений в игре детей раннего возраста представляет собой обобщение полученных в экспериментах наблюдений. Не каждый ребенок в развернутом виде демонстрирует все описанные этапы, их смена протекает с разной скоростью. Но общее направление отражает, на наш взгляд, динамику возрастных изменений в употреблении замещений. Дети довольно рано начинают пользоваться замещениями. Ж. Пиаже относит этот период к 18-му месяцу жизни ребенка и связывает их появление с возникновением отсроченного подражания. В таких подражаниях ребенок пользуется в качестве материала не теми объектами, которыми действовал взрослый, а другими, имеющимися у него под рукой. Таким образом появляются различия между обозначаемым и обозначающим, последнее может прилагаться к разным предметам. Каким образом такие различия возникают в игре? Отдельные факты раннего использования детьми одних предметов вместо других лишь на первый взгляд могут расцениваться как замещающие действия. Анализ полученных данных показывает, что судить о наличии символического замещения в игре можно только в контексте игровой ситуации в целом. Так, например, если ребенок помешивает палочкой в чашке, подражая взрослому, это еще не значит, что он замещает палочкой ложку. Он может при этом лишь слепо копировать действие, не придавая значения тому предмету, которым это действие осуществляется. Если ребенка попросить в этот момент показать ложку, он отложит в сторону палочку и покажет настоящую ложку. Ясно, что такое использование одного предмета вместо другого лишь по видимости может быть названо замещением.

Мы выделили несколько этапов развития символических действий с предметами.

 На первом этапе ребенок пользуется в игре лишь реалистическими игрушками, а на просьбу взрослого найти отсутствующий предмет либо не откликается совсем, либо отвечает отрицательно. Замещения взрослого, сопровождающиеся комментариями, интереса у детей не вызывают и подражаний не стимулируют. В целом игра на данном этапе находится на низкой ступени развития. На втором этапе ребенок обнаруживает интерес к замещающим действиям взрослого и сразу же после наблюдения подражает им теми же самыми предметами-заместителями. Однако игровое поведение в целом свидетельствует о том, что такие замещения неустойчивы, некритичны, малоосознанны. Это подтверждается тем, что: 1) ребенок не запоминает предмет-заместитель, которым играл взрослый; 2) на вопрос о предмете-заместителе ребенок бездумно берет первый попавшийся предмет и выполняет с ним игровое действие, которое видел у взрослого; 3) малыш без колебания соглашается с любым переименованием предметов взрослым; 4) на вопрос взрослого о разных предметах-заместителях ребенок каждый раз показывает на один и тот же предмет или замещает его разными игрушками, не задумываясь об их выборе. Таким образом, ни в одном из случаев ребенок «не держится» за свое или чужое замещение. По-видимому, у него нет устойчивого образа того предмета, который он замещает в действии. Поэтому замещение имеет формальный характер и не является значимым для малыша. Ребенок подражает взрослому, очень смутно осознавая смысл замещения. И на данном этапе игра осуществляется только совместно со взрослым и по его инициативе, оставляя ребенка в целом равнодушным к ней.

 На третьем этапе ребенок производит самостоятельную отсроченную имитацию замещающих действий взрослого. При этом наблюдается достаточно точное и полное их копирование, а также сосредоточенность детей на их выполнении. Часто малыши сами называют предмет-заместитель, которым пользовался взрослый, и демонстрируют привязанность к определенным замещениям, которые они по собственной инициативе и с явным удовольствием многократно воспроизводят. Предметы, не имеющие определенной функции, в ходе игры наполняются новым смыслом. В повторных опытах дети часто берут их в руки первыми, сразу же используя в игровом действии. Самостоятельных замещений пока нет. Наводящие вопросы взрослого о новых замещениях вызывают чаще всего отрицательный ответ, а иногда — выбор случайного предмета, который оказался у ребенка под рукой. Таким образом, замещение на данном этапе имеет осмысленный и воспроизводящий характер, но не является пока ни в малейшей степени воссоздающим, творческим, имеющим характер собственного изобретения. Вместе с тем в этот период наблюдается важное изменение в отношении ребенка к замещению. Если после случайного выбора им предмета-заместителя экспериментатор просил малыша воспроизвести игровое действие с ним, ребенок либо отказывался это делать, либо выбирал другой, более подходящий предмет. Например, Женя С. (1; 9) с удовольствием кормит, причесывает куклу с помощью реалистических игрушек. В ответ на слова взрослого о том, что кукла хочет морковочку и просит найти ее среди игрушек, Женя быстро берет зубную щетку и показывает ее взрослому. Экспериментатор соглашается и просит покормить этой морковочкой куклу. Женя смущенно разглядывает щетку и пытается отвлечь внимание взрослого, показывая ему картинки на стене. Затем девочка начинает перебирать предметы, находит рисунок морковки и с удовольствием кормит им куклу. Через некоторое время Женя снова берет в руки зубную щетку и со словами: «Чистить надо» — чистит ею себе зубы, как бы исправляя допущенную ошибку. Такое поведение не наблюдалось на предыдущем этапе, где малышу было все равно, чем выполнять игровое действие. Таким образом, мы наблюдаем, что ребенок начинает осознавать разрыв между знакомым ему предметом (обозначаемым) и другим, которым вместо него действует, а также необходимость заменить его не любым предметом, а подходящим по какому-либо качеству. Именно в это время малыши отказываются принимать любые замещения взрослого и соглашаются лишь на некоторые из них. Возникновение критичности при использовании предметов в новой функции является, на наш взгляд, симптомом зарождения действительно символического использования предметов. Важнейшим фактором, обеспечивающим осознание разрыва между предметом и его значением и возможность переносить это значение на другие предметы, является речь. С ней связано дальнейшее развитие замещений. На следующем этапе игры в поведении детей наряду с имитационными появляются самостоятельные замещения, не заимствованные целиком из опыта наблюдения за взрослым или совместной с ним игры. Игра все более захватывает ребенка и все чаще разворачивается по его инициативе. Не выходя за рамки предложенного сюжета, ребенок начинает варьировать действия взрослого, внося в них элементы новизны. Однако наблюдаемые действия еще не являются замещениями в полном смысле этого слова. Выражающийся первоначально в действии, перенос значения одного предмета на другой еще смутно отражается в детском сознании и при столкновении с необходимостью вербализации распадается. На данной стадии ребенок осуществляет замещающие действия, но в ответ на вопрос о названии предметов, с которыми он играет, дает им реальные имена. Так, Юра Д. (2; 9), старательно помешивая что-то в кастрюльке, дуя на ложку и пробуя еду ^на вкус, т. е. явно занимаясь приготовлением пищи, на вопрос экспериментатора: «Что у тебя варится в кастрюльке?» — отвечает: «Там пирамидки и палочки». У 60 % испытуемых третьего года жизни наблюдалось такое расхождение между игровым использованием предмета и его «реалистическим названием». Младшие дети демонстрировали еще большую неустойчивость замещений, что выражалось в быстром соскальзывании с игрового действия на предметное манипулирование. Более совершенное, но также недостаточно дифференцированное использование предметов-заместителей выражалось в их двойном наименовании. Оля П. (2; 9), у которой экспериментатор поинтересовался, чем она кормит куклу, моментально ответила: «Пирамидки, печенье». Реальная и игровая функции предметов оказались в данном случае рядоположенными. Влияние слова на полноту замещающего действия выступило в опытах чрезвычайно ярко. Зафиксированное в вербальном плане новое значение предмета позволяет ребенку четче представить себе его образ и как следствие — способ действия с ним. Приведем выдержку из протокола эксперимента. Взрослый спрашивает у Наташи С. (2; 11), которая ковыряет ножом в отверстии овальной вершины пирамидки и кормит куклу: «Что куколка кушает?» Наташа смотрит на предмет и неуверенно произносит: «Печенье». Затем быстро поправляет себя: «Яичко». Взрослый понимающе кивает головой, а Наташа быстро берет ложку, бьет ею по яичку, очищает его от скорлупы, дует на него, приговаривая: «Горячее яичко, надо, чтобы остыло».

 Особенностью использования предметов-заместителей детьми раннего возраста является их гибкость. Известно, что дошкольники в игре четко придерживаются правил и следят за тем, чтобы каждый предмет употреблялся в заданной ему функции. В раннем возрасте обнаруживается другая картина — один и тот же предмет в одной ситуации может неоднократно менять свое назначение. Чем неопределеннее функция предмета, тем свободнее ребенок приписывает ему то или иное значение. В наших опытах наибольшее число замещений было связано с кубиком (22 варианта использования), шариком (20 вариантов), прямоугольником (15 вариантов) и палочкой (12 вариантов). По отношению к ним была обнаружена и самая высокая оригинальность действий. Этот факт, по-видимому, следует объяснять не высоким уровнем фантазии ребенка в данном возрасте, а недостаточной четкостью и устойчивостью образа предмета-заместителя. Аморфность представлений приводит к их текучести, неустойчивости. В наших опытах полифункциональное использование предметов наблюдалось у 66 % детей. Вместе с тем указанная гибкость позволяла ребенку варьировать, разнообразить свою игру в пределах ограниченной предметной ситуации, опробовать разные возможности замещений. К концу раннего возраста складывается новый способ действия детей с предметами-заместителями, который можно считать полноценным использованием замещений. На данном этапе ребенок начинает четко видеть сходство и различие между обозначаемым и обозначающим, вводить в игру собственные, подчас оригинальные замещения. В отличие от предыдущей стадии вербализация их перемещается к началу игрового действия, что свидетельствует об осознании ребенком нового способа деятельности. Выбор предмета-заместителя перестает быть случайным. Диктуемым лишь первым впечатлением, предваряется поиском подходящего объекта (ребенок ориентируется преимущественно на его форму), сопровождающимся развернутыми высказываниями, обращениями к взрослому. Осознанность, самостоятельность замещений в сочетании с аффективно окрашенным отношением к игровой деятельности, включающей подчас неожиданное символическое использование предметов, могут рассматриваться как проявления творческого воображения в игре. Появляющаяся свобода в оперировании образами предметов (пока еще с опорой на реальные предц' меты) позволяет ребенку иногда переструктурировать наглядную ситуацию в целом, вырваться за ее пределы и создать свой собственный сюжет игры. Так было, например, в опытах с Наташей С. (2; 11). Поиграв с куклой, она неожиданно отодвигает все игрушки в сторону, берет два блюдца и кладет на них по кубику и на каждый ставит овальную деталь пирамидки. Повернувшись к экспериментатору, говорит: «Это окошки (кубики), а это колобки сушатся». Затем Наташа снимает их и кладет на их место плоский пластмассовый прямоугольник: «Вот мост, машины сюда проезжают». Закрыв один из проемов другой деталью конструктора, объявляет: «Закрыт огород, не проезжать». Берет ложку и, изображая ею машину, движется по мосту: «Ду-ду-ду». Затем строго говорит, обращаясь к ложке: «Огород закрыт, ты куда едешь?» Убрав ложку, девочка повторяет то же самое с палочкой и, когда палочка-машина подъезжает к мосту, спрашивает ее: «Ты где была?» И повернувшись к взрослому, объясняет: «Она в гараже была». Наконец откладывает палочку в сторону и сообщает: «Всё, машина спать легла». В данном случае ребенок играл без опоры на реалистические игрушки, свободно замещая один предмет другим и используя один из них в не свойственной ему функции (ложка — машина).

 Итак, анализ параметров потребностно-мотивационной сферы игры, структуры игровых действий и воображения позволил выявить момент зарождения и содержание творческих элементов в игровой деятельности детей раннего возраста. Оказалось, что такие элементы появляются у ребенка уже на втором году жизни в ходе становления игры, имеющей первоначально характер совместной деятельности со взрослым. Они состоят в том, что на фоне усиливающегося интереса к новому виду активности ребенок довольно быстро начинает отступать от образцов действий, задаваемых взрослым, и вносить в них свои нюансы, варьировать, апробировать разные схемы их выполнения, а также осуществлять самостоятельные игровые действия. В то же время воображение имеет в этом периоде репродуктивный характер.

 На третьем году жизни потребность в игровой деятельности становится самостоятельной потребностью ребенка, хотя и нуждается еще в поддержке и поощрении взрослым. Одновременно происходит усложнение структуры игровых действий, включающей детальную проработку ребенком доступной его пониманию сферы деятельности взрослых. В ходе самостоятельного моделирования этой сферы ребенок осваивает правила построения действий, их взаимосвязь и последовательность. Это освоение включает в себя помимо усложнения схем действий развитие символического употребления предметов, которое приобретает все более творческий характер.

 Таким образом, основным содержанием игры в раннем возрасте является развернутая ориентировка ребенка в предметной стороне человеческой деятельности, которая начинается с подражания действиям взрослого и развивается по пути самостоятельного, творческого построения образов действий с предметами пока еще с опорой на реальные объекты. Отработка схем ориентировки в предметных действиях и их взаимосвязях, имеющая первоначально развернутый характер и заслоняющая ориентировку на социальные отношения людей, представляет собой необходимый этап построения внутреннего плана действий, развития образного мышления, которое позволяет через ступени интериоризации внешних действий перейти к новой, более сложной схеме освоения социального поведения. Этот переход начинает осуществляться на границе раннего и дошкольного возраста, знаменуя появление ролевой игры.

**Игры в раннем возрасте**

 К началу раннего возраста ребёнок приобретет стремление к самостоятельности и независимости. Общение ребёнка со взрослым теряет свою непосредственность: оно начинает опосредоваться предметами. На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребёнка со взрослым коренным образом меняется. Взрослый становится для ребёнка не только источником внимания и доброжелательности, не только "поставщиком" самих предметов, но и образцом человеческих предметных действий. Такое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов. Теперь необходимо соучастие взрослого, выполнение одного и того же дела. В ходе такого сотрудничества ребёнок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в действиях ребёнка и, главное - новые способы действия с предметами. Взрослый теперь не только даёт ребёнку в руки предметы, но вместе с предметом передаёт способ действия с ним. Действуя с предметами, ребёнок чувствует свою самостоятельность, независимость, уверенность в своих силах.

Игры для раннего возраста:

Первые сюжеты

Куклы и игрушечные звери, кукольное хозяйство

кормим, гуляем, купаем

Игрушки на колесах

толкаем перед собой, возим кукол и зверей

Исследуем свойства предметов

Пирамидки

надеваем-снимаем и соотносим величину

Вкладыши

складываем-раскладываем и соотносим форму

Игрушки для песка и воды

наливаем, сыпем, лепим куличи

Игрушки с сюрпризом

пробуем, делаем открытия, удивляемся

Динамические игрушки

изучаем движение

Создаем свое

Кубики и Конструкторы

троим-ломаем

Материалы для творчества, мозаики

пробуем творить

Учимся говорить

Наборы картинок

рассматриваем, сравниваем, рассказываем

Бегаем-прыгаем

Материалы для физического развития

бросаем, ловим, лазаем